



**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ  
ПРОБЛЕМЫ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО  
КОЛЛЕКТИВА**

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

НИИ общих проблем воспитания АПН СССР

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА**

ТАРТУ 1975

Редколлегия: Л.П. Бучева, Б.З. Вульф, А.В. Киричук,  
А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, И.С. Марьенко,  
Л.И. Новикова

В подготовке рукописи к печати участвовали: Л.А. Ануфриева,  
А.В. Буданов, Н.С. Дежникова, У.В. Кала,  
З.А. Кириллова, С.Д. Поляков

Оформление У.В. Кала

# С о д е р ж а н и е

	стр.
Предисловие . . . . .	7
I. ВСЕСТОРОННЕЕ И ГАРМОНИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ИДЕАЛ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ . . . . .	II
I.1. <u>Л.П. Бueva</u> , Проблемы развития личности в условиях развитого социалистического общества	12
I.2. <u>Л.П. Бueva</u> , Социальная структура всесторонне и гармонически развитой личности . . . . .	27
2. ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ	41
2.1. <u>Л.И. Новикова, А.Т. Куракин</u> , Воспитательный коллектив (модельное представление) . . . . .	42
2.1.1. <u>Л.И. Новикова</u> , Педагогический коллек- тив и его воспитательные функции . . . . .	43
2.1.2. <u>Л.И. Новикова, А.Т. Куракин</u> , Детский коллектив как социально-педагогичес- кая система . . . . .	48
2.1.3. <u>Л.И. Новикова, А.В. Буданов</u> , О стади- ях развития детского коллектива . . . . .	58
2.1.4. <u>О.С. Газман</u> , Особенности развития вре- менного коллектива старшеклассников	68
2.2. Детские коллективы, их типы, функции и осо- бенности . . . . .	79
2.2.1. <u>А.Т. Куракин</u> , Специфика воспитатель- ных функций как основа классификации детских коллективов . . . . .	82
2.2.2. <u>А.Т. Куракин</u> , Основные типы детских коллективов . . . . .	87



2.2.3. <u>А.Т. Куракин</u> , Ученический коллектив школы как единство разнотипных коллективов . . . . .	93
2.2.4. <u>Б.З. Вульф</u> , Коллектив комсомольцев в школе . . . . .	96
2.2.5. <u>Х.Й. Лийметс</u> , <u>А.В. Киричук</u> , Школьный класс как коллектив . . . . .	112
2.2.6. <u>В.Д. Семенов</u> , О некоторых особенностях коллектива перевоспитания . . . . .	129
3. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБЩЕНИЕ В КОЛЛЕКТИВЕ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ . . . . .	141
3.1. <u>И.Б. Первин</u> , Коллективная деятельность и ее воспитательные возможности . . . . .	142
3.2. <u>Л.И. Новикова</u> , <u>А.Т. Куракин</u> , Приобщение школьников к материальной культуре общества и роль труда в этом . . . . .	147
3.3. <u>Д.И. Новикова</u> , <u>А.Т. Куракин</u> , Приобщение школьников к духовной культуре общества в процессе различных видов деятельности . . . . .	153
3.4. Коллективная организация познавательной деятельности	
3.4.1. <u>Х.Й. Лийметс</u> , <u>И.Б. Первин</u> , Сущность коллективной организации познавательной деятельности школьников . . . . .	163
3.4.2. <u>Х.Й. Лийметс</u> , Групповая работа в системе коллективной организации познавательной деятельности . . . . .	170
3.5. Общение школьников в коллективе	
3.5.1. <u>А.В. Мудрик</u> , Институциональность коллективного общения . . . . .	185
3.5.2. <u>А.В. Мудрик</u> , Роль общения в жизнедеятельности коллектива . . . . .	193

4. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА В КОЛЛЕКТИВЕ . . . . .	201
4.1. <u>М.Д. Виноградова</u> , Развитие творческой индивидуальности школьников - одна из важнейших функций ученического коллектива . . . . .	203
4.2. <u>М.Д. Виноградова</u> , Формирование общественной направленности личности и развитие творческой индивидуальности школьника как единый процесс, обуславливающий гармоническое развитие личности . . . . .	214
4.3. <u>В.И. Максакова</u> , Особенности развития индивидуальности школьников разного возраста в коллективе . . . . .	232
4.3.1. <u>Е.Г. Михайловский</u> , Развитие самостоятельности как существенной черты индивидуальности младшего школьника . . . . .	233
4.3.2. <u>В.И. Максакова</u> , Становление самосознания и интереса к творчеству в коллективе подростков . . . . .	240
4.3.3. <u>И.А. Карпик</u> , Совершенствование социально-полезного самоутверждения старшеклассников . . . . .	245
4.3.4. <u>Б.З. Вульф</u> , Формирование общественной направленности личности старшеклассника в комсомольском коллективе . . . . .	248
5. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ УПРАВЛЕНИЯ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ . . . . .	259
5.1. <u>А.Т. Куракин</u> , Проблема изучения детского коллектива в целях педагогического управления им . . . . .	261

5.1.1. <u>А.Т. Куракин</u> , Педагог-исследователь и педагог-практик: их функции в изучении детского коллектива . . . . .	261
5.1.2. <u>А.Т. Куракин</u> , Что нужно знать педагогу-практику о детском коллективе для того, чтобы эффективно управлять им . . . . .	267
5.1.3. <u>А.Т. Куракин</u> , Проблема методики и техники сбора информации . . . . .	275
5.2. Опыт использования информации о детском коллективе для управления отдельным процессом в его развитии . . . . .	284
5.2.1. <u>А.А. Вайсбург</u> , Управление процессом формирования общественного мнения подростков в коллективе . . . . .	285
5.2.2. <u>А.В. Мудрик</u> , Управление процессом общения школьников в коллективе . . . . .	291
5.2.3. <u>М.Д. Виноградова</u> , Об использовании информации о школьниках в процессе организации их коллективной познавательной деятельности . . . . .	300

## П р е д и с л о в и е

Высшая цель развитого социалистического общества — все-сторонний расцвет человеческой личности, в которой гармонически сочетаются марксистско-ленинское мировоззрение с общественной активностью, широкая культура — с коммунистическим отношением к труду, физическое совершенство — с высокой образованностью, благородные моральные качества — с чувством гражданского долга. "Основа такого развития личности закладывается уже с детских лет, в семье и школе" (Брежнев 1970).

Идея всестороннего гармонического развития личности ребенка в школьном коллективе является ведущей идеей данного сборника. Рассматривая такое развитие как основной путь формирования социалистического типа личности, авторы сборника характеризуют воспитательный коллектив, для которого ее формирование является основной и непосредственной функцией. На основе системного подхода к изучению воспитательного коллектива дается его модельное представление, характеризуются основные типы детских коллективов, рассматриваются деятельность и общение как база сплочения коллектива и формирования в нем всесторонне развитой гармонической личности. Специальный раздел посвящен развитию творческой индивидуальности школьника в коллективе как важнейшей социально значимой черты такой личности. Заканчивается сборник разделом, характеризующим некоторые аспекты управления детским коллективом, связанные со сбором информации о его состоянии, о возможностях использования его в качестве инструмента воспитания.

Несколько слов об истории создания сборника. Первоначально она планировалась как сборник теоретических статей, отражающих результаты деятельности научных сотрудников лаборатории воспитательных проблем школьного коллектива в соответствии с планом научно-исследовательской работы НИИ общих проблем воспитания АПН СССР на 1971-1975 гг. по теме "Школьный кол-



лектив как фактор формирования общественной направленности и творческой индивидуальности школьника".

Со временем в исследование данной проблемы включились коллективы кафедры педагогики Тартуского государственного университета и общественной лаборатории "Коллектив и личность" Педагогического общества Украинской ССР, отдела педагогики комсомольской работы в школе Института, а также бывшие аспиранты лаборатории, работающие ныне на кафедрах педагогики различных пединститутов страны. Полученные с их помощью материалы дали возможность расширить круг освещаемых вопросов.

Сборник выходит в свет спустя десять лет после создания в структуре Академии педагогических наук лаборатории "Коллектив и личность". По сути дела, здесь отражены результаты десятилетнего творческого поиска в сфере теории воспитательного коллектива — поиска, осуществленного непрерывно расширявшимся по составу неформальным объединением исследователей, образовавшимся в течение этих лет. Ядром его является лаборатория воспитательных проблем школьного коллектива (так была переименована выше названная лаборатория в связи с реорганизацией АПН РСФСР в АПН СССР).

Данный сборник можно рассматривать как итоги опыта коллективного исследования в области теории коммунистического воспитания, в котором нашли место, кроме педагогического, также и философский, социологический, социально-психологический подходы к рассмотрению затрагиваемых вопросов. Помимо идей, предположений и выводов, представлен и подтверждающий или иллюстрирующий их эмпирический материал.

В сборнике освещены далеко не все аспекты проблемы воспитательного коллектива. Авторы сосредоточили свое внимание главным образом на характеристике тех механизмов, процессов и условий, которые превращают его в действенный инструмент формирования личности ребенка. Так, выдвинув и обосновав идею многообразия детских коллективов как важнейшего условия всестороннего развития личности, пока не удалось с достаточной полнотой охарактеризовать все основ-

ные их типы. При рассмотрении процесса формирования личности школьника в коллективе основное внимание сосредоточено на обсуждении его роли в развитии у нее качеств творческой индивидуальности, причем раскрываются лишь некоторые аспекты этой проблемы в возрастном плане. При анализе проблемы управления детским коллективом выделен преимущественно ин-формационный аспект, вопрос о системе управляющих воздействий лишь затрагивается.

Эти и другие проблемы не являются случайными. Они объясняются двумя причинами: недостаточной разработанностью некоторых аспектов проблемы (например, коллектив класса только станет объектом специальных исследований со стороны ряда авторов данного сборника в ближайшие годы) и ограниченностью объема настоящего издания. В связи с последним обстоятельством ранее опубликованные материалы здесь представлены лишь частично — поскольку без них трудно было бы изложить новые идеи.

При подготовке рукописи к печати редакционная коллегия стремилась придать текстам различных авторов определенное единство. Возможно, это удалось не везде. Вместе с тем, вряд ли было бы правильным "подгонять" друг к другу высказываемые разными авторами идеи и выводы в тех случаях, когда они, касаясь одного и того же вопроса, не вполне совпадали. Вернее было считать, что исследователи, исходя из единых представлений о воспитательном коллективе, его функциях и роли во всестороннем гармоническом развитии ребенка, в то же время могут и не сходиться во мнениях по отдельным, частным по отношению к общей проблеме вопросам. Ни сковывать инициативу в постановке таких вопросов, ни снижать ответственность авторов за их освещение редколлегия не считала нужным, памятуя, что теоретические построения никогда не бывают истинной в конечной инстанции, ибо сама истина рождается в споре. На дальнейшее научное обсуждение проблем теории коллективного воспитания не в последнюю очередь и рассчитан данный сборник.

Редколлегия

## 1. ВСЕСТОРОННЕЕ И ГАРМОНИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ИДЕАЛ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Проблема человека — его природы и ценности, его места в мире и роли в обществе, перспектив его развития и условий существования — является центральной для разнообразных философских и социалистических теорий, она всегда занимала важное место в идеологической борьбе. Исторический опыт свидетельствует, что решить все эти вопросы невозможно, абстрагируясь от того общества, в котором человек живет и действует и "по образу и подобию" которого возникают различные социальные типы человека. В то же время типология личностей, характерная для каждой общественной системы, является одним из условий воспроизводства определенных социальных отношений и институтов, их изменения, развития и смены.

В марксистской философии, сообразно ее гуманистическому содержанию, проблема человека всегда по праву занимала одно из первых мест. Классики марксизма посвятили немало страниц критике антигуманной сущности капиталистического общественного строя, уродующего человеческую личность, отчуждающего человека от труда, от творчества, от культуры, от общественной деятельности, от других людей. Маркс, Энгельс и Ленин неоднократно подчеркивали, что всестороннее развитие человека — это развитие всего богатства человеческой деятельности и общественных отношений на основе научно-технического, социального и культурного прогресса коммунистического общества.



## 1.1. Проблемы развития личности в условиях развитого социалистического общества

Л.П. Бучева

В настоящее время проблемы всестороннего и гармонического развития личности приобретают особую актуальность в связи с рядом обстоятельств и особенностей общественного развития, из которых отметим следующие:

характер современной эпохи глубочайших и разнообразных революционных преобразований – социально-политических, национально-освободительных, научно-технических и культурных революций, результатом которых является революционное преобразование общественных отношений и сущности человека, социальной структуры общества и социальной типологии личности;

создание социологической системы и утверждение в ней нового типа социальных отношений социалистического образа жизни и формирование нового человека. Новый человек теперь не только идеал или теоретическая модель, а реальный результат социалистического образа жизни и практики коммунистического воспитания.

Достижение советским обществом этапа зрелости, построение развитого социалистического общества создает новые условия для развития человека, по-новому ставит ряд теоретических и практических вопросов коммунистического воспитания. Всестороннее развитие личности становится реальной программой коммунистического воспитания всего подрастающего поколения. Л.И.Брежнев на XXIV съезде КПСС подчеркнул: "Великое дело строительство коммунизма невозможно двигать вперед без всестороннего развития самого человека" (Брежнев 1971, сс. 101-102).

Чем характеризуется этап развитого социалистического общества с точки зрения внутренних процессов его развития, важных для теоретического и практического решения задачи формирования нового человека?

Одной из существенных особенностей является комплексное развитие общественной системы, оптимизация всех подсистем



общества, подтягивание отстающих участков до уровня передовых и гармонизация развития всего общества. Этот процесс с неизбежностью ставит задачу комплексного, разностороннего развития человека, способного решать грандиозные задачи, стоящие перед обществом, гармоничного развития различных граней, сторон личности и создает новые условия и возможности для постепенного решения задачи всестороннего развития личности. В теории же это побуждает к более глубокому рассмотрению этапов решения этой задачи, выяснению содержания категорий всесторонности, цельности и гармоничности человека, условий и путей реализации сформулированного классиками идеала нового человека, обогащающегося анализом реальной практики коммунистического воспитания и развития человека, формирования социалистического образа жизни.

Социалистическое общество не возникает и не развивается стихийно. Социализм — планово регулируемое и сознательно управляемое общество. Однако принцип планирования, научного регулирования не сразу охватывает все сферы общественного развития — первоначально он реализуется в развитии экономики и через ее посредство оказывает регулирующее воздействие на все подсистемы общества. Этап развитого социализма характеризуется распространением принципа научного регулирования постепенно на все стороны общественного развития, на все социальные процессы. Задачи социального развития решаются комплексно, начиная с масштабов всей общественной системы и доходя до каждой "клеточки" — до каждого коллектива и каждого человека. Единым научным планированием комплексно охватываются научно-технический прогресс, развитие экономических отношений, социальной структуры общества и система коммунистического воспитания нового человека. Свидетельством этого процесса являются планы социального развития отдельных регионов и коллективов, предусматривающие:

техническое перевооружение не только сферы материального производства, но и всех общественно-необходимых видов деятельности, охватывая управленческий труд, духовное производство, распределение и потребление духовной информации,

существенно преобразующееся на основе новых средств массовой информации и пропаганды, а также сферу общественного обучения и воспитания, область здравоохранения и бытового обслуживания и т.д.;

изменение характера труда в направлении его интеллектуализации, сокращения доли неквалифицированного, ручного труда и возрастания сферы творчества. Научно-технический и социальный прогресс в социалистическом обществе идет в направлении достижения социальной однородности различных видов деятельности, устранения остатков социального неравенства в разделении труда, а это, в свою очередь, ставит новые задачи перед системой коммунистического воспитания;

изменение профессионально-квалификационной структуры в направлении повышения культурно-технического уровня трудящихся, в этих целях составляются и реализуются многообразные планы учебы, повышения квалификации, переквалификации в соответствии с действием закона перемены труда;

улучшение условий труда, оздоровление и эстетизация всей производственной среды;

повышение жизненного уровня и жилищно-бытовых условий;

развитие различных форм культурного досуга и вовлечение в них трудящихся;

развитие системы идейно-политического воспитания, имеющей своей целью формирование коммунистического мировоззрения у каждого человека.

Важнейшая особенность планов социального развития — достижение более оптимальных пропорций, сближение и научное управление всеми сферами общественного развития в целях достижения социального равенства, гармонизации развития общества, совершенствования всей системы социальных отношений, как в масштабах общества, так и в рамках отдельных коллективов. По существу, впервые в истории человеческой мысли и общественной практики поставлена и решается задача научного управления формированием и развитием человека в направлении достижения его целостности, всесторонности и гармоничности. Эта потребность реализуется в результате сознательной, це-

ленаправленной деятельности Коммунистической партии, Советского государства и всей общественной системы обучения и воспитания. В развитом социалистическом обществе возрастает роль сознательной, целенаправленной деятельности, основанной на научных принципах, а вместе с тем возрастает и роль образования, воспитания в формировании нового человека. Возникает потребность в более глубоком научном познании всех процессов формирования человека, охватывающих постепенно различные грани его личности: профессионально-трудовую подготовку; общее, специальное образование и культурное развитие; идейно-политическое, нравственное и эстетическое воспитание и, наконец, физическую культуру и здоровье.

Научно-техническая революция, соединенная с преимуществами социалистической системы, сопровождается интенсификацией всех общественных процессов, что, в свою очередь, рождает потребность в интенсификации развития человека, в возрастании его социальной активности. Рост творческой активности каждого человека — огромный резерв повышения производительности труда и ускорения процессов социального развития.

Социальные преобразования в развитом — социалистическом обществе вовлекают в процесс общественного развития и делают социально значимыми новые грани человеческой натуры, формируют и развивают новые стороны и качества личности, которые ранее не подвергались теоретическому анализу в философской, социологической, этической и эстетической литературе и в которых общество еще не испытывало развитой, массовой потребности. Поэтому проблема всесторонне развитого, гармоничного и целостного человека как идеала и цели коммунизма приобретает ряд новых аспектов, нуждающихся в теоретической разработке самой "модели" и в решении ряда практических вопросов его формирования.

Это побуждает к теоретическому осмыслению социологических, социально-психологических и социально-педагогических закономерностей формирования и развития человека. Однако, сначала необходимо сделать несколько замечаний методологи-



ческого характера, касающихся определений сущности человека и личности. Человек — чрезвычайно сложное и многогранное явление, изучаемое разными науками, каждая из которых, в соответствии со свойственным ей аспектом рассмотрения, акцентирует внимание на определенной совокупности качеств. Человек есть продукт природы, но его сущность, его специфические качества созданы социальными условиями бытия и развития, поэтому он подлежит изучению комплексом естественных и общественных наук.

В интерпретации тезиса Маркса о сущности человека важно избежать односторонности и упрощения, имея при этом в виду, что он раскрывает родовую природу человека. Каждый отдельный индивид является носителем и выразителем социально-типичных отношений во всей их совокупности (производственно-технических, экономических, социально-политических, правовых, нравственных, эстетических и др.), но лишь в той мере, в какой они им индивидуально освоены. Эта мера определяет необходимое соотношение и развитие социально-типических качеств человека, его общественной направленности и творческой индивидуальности, а также уровень их развития в каждом индивиде. Это значит, во-первых, что человек не получает свою сущность по наследству, биологическим путем, а формирует ее прижизненно — личность человек не рождается, а становится; во-вторых, усваивая накопленный человечеством опыт, каждый человек заново и в определенной мере по-своему формирует свои "сущностные силы" и особенности, свой внутренний мир и вне этого процесса интериоризации, перевода общественного в индивидуальное, равно как и обратного процесса — объективизации внутренних характеристик в общественной деятельности и отношениях, сущность человека не формируется, не управляется, не развивается и не существует. Сущность и существование человека не тождественны, в условиях социальных антагонизмов сущность человека может быть отчуждена от него, что показал Маркс, анализируя отчужденный труд в системе капиталистических отношений. Формирование человеческой сущности у каждого индивида зависит от общественных об-



стоятельств и жизненного пути человека, от характера общества, его социально-классовой структуры, политической и духовной организации, от принадлежности человека к определенному классу, от общественной системы обучения и воспитания и, при наличии объективных условий, не в последнюю очередь от его личной активности и личного выбора.

Человек есть субъект деятельности и отношений. Объективный аспект его отношений с миром, с обществом раскрывается в системе связей человека с условиями его бытия и развития, с предметной и духовной средой его жизнедеятельности. Эта система объективных связей определяется конкретным местом человека в обществе, его принадлежностью к различным социальным группам, из которых главную роль в его социальном становлении играет класс, национально-этнические, профессиональные, социально-демографические группы. Немалую роль при этом играют и другие виды общностей, начиная с семьи, бытового окружения, особенно воспитательных, трудовых коллективов, общественных организаций, союзов и объединений и кончая различными группами, возникающими в разных сферах жизнедеятельности и общения. Большинство этих объективных отношений лишь частично являются предметом выбора человека, что не отменяет их объективного характера, сама же степень свободы выбора зависит от реальных исторических условий. Объективные условия и отношения так или иначе осваиваются индивидом в процессе его социализации и воспитания, что несомненно выявляется в формировании его социально-типичных и индивидуально-психологических характеристик. Это Маркс выразил в формуле — "человек есть продукт обстоятельств", вторая часть которой гласит — "обстоятельства изменяются именно людьми". "Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как революционная практика". (К.Маркс. Тезисы о Фейербахе. К.Маркс и Ф.Энгельс. Соч. т.3, с.2).

В субъективных, личных, внутренних отношениях человека к объективным условиям своего бытия выявляется то, насколько соответствуют личные качества индивида занимаемым им позициям, месту, положению и исполняемым в соответствии с этим

функциям, проявляется и то, насколько человек удовлетворен этим положением, какие потребности в нем сформированы, какие цели он преследует в своей деятельности, какими мотивами руководствуется, к каким ценностям стремится. Личная, психологическая сторона отношений чрезвычайно многогранна, она выявляется в целой гамме эмоциональных, интеллектуальных и волевых реакций и действий, в целостности всего поведения личности. Внутреннее отношение человека к своему месту и роли в обществе оказывает существенное влияние на его деятельность и поведение, реализуется во всех его общественных связях. В самом деле, человек может принимать условия своего бытия либо как его удовлетворяющие, либо просто мириться с ними за неимением лучших и незнанием выхода из сложившейся ситуации, либо с разной степенью активности отвергать существующее положение вещей. При равных объективных условиях это будут различные характеристики человека.

Человеческая личность многогранна и сложна, она изучается разными науками. Дать определение личности, которое бы удовлетворяло разные области научного знания, отнюдь не просто. Немало здесь и спорных моментов. К тому же никакая дефиниция не в состоянии охватить все богатство содержания, которым обладает личность. При разнообразии деталей этого определения, предлагаемых различными авторами, для большинства из них общее заключается в том, что личность — специфически социальная характеристика человека, действующего в исторически-конкретной системе социальных отношений, обладающего специфическим образом мыслей и чувств, формирующимся на основе определенного образа жизни. Это своеобразная индивидуализация общественных отношений, характеризующаяся конкретной мерой их усвоения и реализации в поведении каждого человека. Личностями являются не избранные натуры, а все люди, можно говорить лишь о разных типах личности, о разных человеческих индивидуальностях, о разном уровне развития и проявления личных качеств, о разном уровне развития общественной направленности и творческой индивидуальности личности, проявляющихся в отношении к общественным ценностям и в развитии различных способностей каждого человека.

В нашей литературе есть определения, в которых личность считается лишь тот человек, который обладает достаточно высоким уровнем развития сознания, нравственных качеств или иных социально-позитивных характеристик. Такой подход представляется несостоятельным не только в силу элитарности, но и потому, что критерий параметров, по которым выделяется личность, как правило, научно не обоснованы и несут отпечаток субъективных предпочтений того или иного автора.

Конечно, личности не равноценны ни по своим задаткам и способностям, ни по темпераменту и характеру, ни по нравственным, политическим и иным социальным качествам. Неодинаков и уровень их развития, неодинаковы и достижения в различных сферах деятельности. Однако все это отнюдь не основание для того, чтобы считать "личностью" только избранных и выдающихся.

Человек не рождается личностью, он ею становится в результате достаточно длительного и сложного обучения и воспитания. Ребенок — потенциальная личность, находящаяся в процессе становления. Продолжительность периода становления зависит от социальных условий, от индивидуальных особенностей. Разные стороны личности требуют относительно различного срока развития. В целом же наиболее интенсивно становление личности происходит в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Каждый человек есть конкретная индивидуальность, обладает неповторимым своеобразием, выявляющимся в особенностях его образа мыслей, чувств, действий. Научному исследованию, изучающему существенные аспекты общественной жизни человека и выражающему их в понятийной форме, доступны далеко не все грани личности. Ее своеобразие, оригинальность, самобытность, оттенки и нюансы духовной жизни, многочисленные и многокрасочные особенности образа мыслей и действий охватываются не столько научным, сколько художественным познанием. Только искусство в состоянии дать многоцветный образ человеческой индивидуальности, отразить богатство и разнообразие человеческой сущности, показать неповторимый мир человека. От на-



учного познания нередко ускользает то, что составляет "радугу человеческих качеств", однако потери эти являются условием приобретения. Абстрагируясь от частных, наука глубже проникает в сущность, выявляя типическое, повторяющееся, позволяет вскрыть законы, управляющие деятельностью человека в обществе и формированием его личности. В научном познании важно изучение не индивидуальных личных качеств вообще, а выявление творческой индивидуальности каждого человека и ее путей оптимального развития в гармоничном соотношении общественных и личных интересов.

Разные науки обладают неодинаковой мерой абстракции. В философском и социологическом изучении степень абстракции от конкретных проявлений личности достаточно велика, однако и философия, и социология имеют своей целью не только аналитическое проникновение в сущность для раскрытия законов развития, но и "мысленное воспроизведение конкретного" в системе понятий. Для процесса воспитания в равной степени важно как знание сущности личности в общественной направленности, чтобы целенаправленно формировать ее, так и изучение разнообразия творческих проявлений индивидуальностей, ибо нет педагогического процесса "вообще", есть воспитание бесконечно разнообразных живых людей.

Любые практические рекомендации в области воспитания человека лишь в том случае будут иметь сколько-нибудь устойчивый характер и эффект, если они опираются на определенную теоретическую концепцию личности и закономерности ее формирования. Только на этом основании можно разработать систему целенаправленных воспитательных воздействий, а не более или менее частные, случайные, друг с другом мало связанные мероприятия.

Марксистская концепция человека, всесторонней и гармоничной личности представляет собой ту необходимую методологическую основу, которая позволяет успешно осуществить комплексное изучение процессов формирования личности усилиями ученых различных наук и целенаправленно воздействовать на эти процессы.



В программе КПСС подчеркивается, что важнейшая цель коммунистического воспитания заключается в формировании гармоничного человека, всесторонне развитой личности. Между тем по сей день существует немало споров по вопросу о том, что же такое гармоничный человек, всесторонне развитая личность и возможны ли они в наш динамичный и противоречивый век, в условиях достаточно глубокого развития разделения труда и его специализации, при огромном росте как общей, так и специальной информации. Как воспитать гармоничного человека, возможно ли и в каких границах научное управление этим процессом? Очевидно, что для понимания этих сложных проблем прежде всего необходимо решение вопроса не только о сущности человека, но и о социальной сущности личности, о ее структуре.

Личность — своеобразный продукт общества, индивидуализация его существенных отношений. Вне общества ее нельзя понять. Общество выступает как нечто целостное по отношению к личности, как необходимое условие ее существования и развития.

Каждый человек, рождаясь, вступает в специфический общественный мир, являющийся результатом деятельности прошлых поколений и средой становления новой личности. В этом смысле человек не выбирает себе общество, как не выбирает родителей. Напротив, он сам может существовать и действовать лишь постольку, поскольку усваивает и воспроизводит в своей деятельности формы отношений, типичные для общества. Человек становится личностью, приобретая и усваивая социальный опыт, необходимый для его существования в определенной общественной системе. В силу этого личность формируется в известной степени "по образу и подобию" типичных социальных отношений и для ее понимания необходимо знать, какие социальные функции человек выполняет в обществе, какие требования предъявляются к нему существующей общественной системой, какая деятельность и поведение детермируются объективными законами развития общества и санкционируются общественным сознанием.

Каждое общество порождает свою галерею типов личностей, обладающих специфическими социально-психологическими характеристиками, в которых своеобразно отражены особенности господствующих общественных отношений и условий. Социальная типология личностей является порождением и отражением определенной социальной структуры. В этом аспекте личность выступает как своеобразная персонификация определенных общественных сил, объективный представитель социальных групп, разделяющий их образ жизни, деятельности, а, следовательно, и образ мыслей.

Таким образом, при социальной характеристике личности речь идет прежде всего о социальном типе, о том типичном образе действий и мыслей, который с необходимостью естественного закона предписывается объективно существующей системой общественной деятельности и общественных отношений всем конкретным индивидам и который в разной степени усваивается ими.

Однако это не значит, что личность сводится к социальной функции и лишена индивидуальности. Личность обладает своеобразной "внутренней структурой", хотя и детерминированной общественной структурой, но никогда полностью с ней не совпадающей. На основе реального образа жизни, в который включается в том или ином конкретном звене каждый человек, формируются и типичные социально-психологические черты, характеризующие людей, живущих в одном обществе, принадлежащих к определенному классу (или социальной группе) и разделяющих его образ жизни и деятельности. Бесконечное же разнообразие условий жизни, среды, окружающей человека, выявляется в особенностях его жизненного пути и неповторимом своеобразии его социально-психологических качеств.

Социально-типичные черты раскрываются в огромном многообразии человеческих индивидуальностей. Индивидуальность обычно определяется как совокупность тех свойств личности, которые придают ей неповторимое своеобразие и выявляются в особенностях ее образа мыслей, чувств и действий. В этом понятии раскрываются оригинальные свойства, которые делают

человека непохожим на других, составляют его особенность. Однако, если свести понимание индивидуальности к особенностям в физическом облике, темпераменте, психическом складе человека, то логично предположить, что такого рода индивидуализацией он обладает от рождения и на приобретение ее можно не затрачивать собственных сил: она "дар природы". Кроме того, само понятие "индивидуальность" может рассматриваться на биологическом, психологическом и социальном уровнях. При всей их взаимосвязи они не подменяют друг друга. Биология, например, отмечает, что общее число генов столь огромно, что обеспечивает чрезвычайное разнообразие людей, практическую неповторимость качественных комбинаций, благодаря чему каждый индивид обладает уникальным набором генетических групп (Барнетт 1968).

Индивидуальность личности не сводится к особенностям биологическим, морфологическим или психологическим, хотя все они ее отличают. Каждый человек в период становления стремится утвердить себя, иметь собственное лицо, быть оригинальным, непохожим на других.

Индивидуальность той или иной личности показывает прежде всего степень развития ее творческих сил, ее социальной инициативности, активности и своеобразия в воздействии на общественную жизнь. В индивидуальности человека проявляется в первую очередь то, чем он обогащает общество в целом (если это выдающаяся личность) или отдельный коллектив и дело, которому этот человек служит.

С социальной точки зрения значимы те особенности личности, которые позволяют ей: сохранить свою целостность и устойчивость в условиях непрерывно изменяющегося мира; интегрировать в себе наибольшее количество социально значимых ценностей; создавать нечто новое, проявлять творческое начало; воспринимать максимум того, что может дать ей общество, и, развив на этой основе свои индивидуальные способности, наиболее полно обогатить общество; проявлять свою инициативу, утверждать себя как деятеля, как творца; развивать, реализовывать свои творческие силы, социальную ини-



циативность, активность в конструктивно-творческой деятельности; повышать степень обратного воздействия на окружающую среду; воплощаться в творческом труде; вносить индивидуальный вклад в общественное развитие.

Хотя в характеристике личности обычно преобладают специфически социальные качества, это отнюдь не значит, что можно игнорировать биологические или психологические особенности человека, тем более, что они играют немаловажную роль в его социальной жизни. Ведь "совокупность социальных качеств" как таковая существует лишь в абстракции, реально же существует конкретный человек, обладающий как природным, так и социальным бытием и в соответствии с этим природными и социальными качествами. В практике обучения, воспитания, в процессах управления различными формами общественной деятельности мы сталкиваемся с конкретными людьми, а не с научными абстракциями. В силу этого возникает ряд проблем, связанных с тем, как соотносятся между собой биологическая, психологическая и социальная структура качеств и системы регуляции поведения индивида, в какой связи находятся биологическое развитие и созревание с процессами социального формирования личности в ходе обучения и воспитания и т.п.

Психологическая структура личности - результат преобразования биологической под влиянием общественной жизни и воспитания. Она как бы опосредует взаимодействие биологического и социального в становлении и развитии человека.

Есть разные точки зрения на выделение компонентов этой структуры, но, пожалуй, больше всего неясностей существует в выявлении связей и отношений между ними.

В психологической структуре личности выделяются прежде всего следующие компоненты: темперамент, точнее природные свойства, связанные с типом высшей нервной деятельности, способности (система интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств) и направленность (комплекс потребностей, интересов и идеалов) (Ковалев 1965, с.41; Рубинштейн 1957; Платонов 1965, с.37). Сознание и самосознание выступают факторами, интегрирующими все эти компоненты внутренней,

субъективной структуры личности.

Психологическая структура личности развивается в процессе социализации при взаимодействии внутренних и внешних факторов. Индивидуальность психологической структуры заключается в своеобразном психическом складе личности, который складывается на всех психологических процессах и качествах личности. Без психологической структуры нет личности, и все-таки она не исчерпывает всего ее содержания. Было бы также односторонним интерпретировать личность лишь в аспекте психологических характеристик, при значительном отвлечении от социального содержания. Такого рода абстракция оправдана лишь до известных пределов. Гипертрофия психологического подхода, а тем более использование его при изучении бытия личности и специфики ее социального поведения ведет к искажению и обеднению сущности личности.

Нередко в психологических концепциях личность описывается через совокупность качеств, например, активность, самообладание, способность добиться признания, общительность, деловитость, приветливость и т.п. Разумеется все эти качества, в разной степени развитые, характеризуют личность. Однако определение личности через их совокупность носит слишком абстрактный характер, не позволяющий выявить ее социальную характеристику. К примеру, активность революционера, бизнесмена или преступника по внешней динамике психологического поведения может быть одинаковой, а по социальному содержанию и внутренней мотивации — совершенно различной. Одни и те же системы физических действий и сходная (или одинаковая) психологическая структура индивидов могут выражать различную и даже противоположную активность и деятельность (например, революционная и контрреволюционная деятельность). В.И. Ленин, критикуя народников за непонимание социального содержания деятельности личности, писал: "Ну, как же можно сравнивать, сопоставлять эти две деятельности, направленные в диаметрально противоположные стороны? Ведь это же все равно, как если бы кто-нибудь стал сравнивать неуспех деятельности лица, старавшегося разрушить данную постройку, с успехом деятель-

ности того, кто хотел ее укрепить" (В.И. Ленин. Полн. собр. соч., т. I, с. 228).

Из всех компонентов структуры именно общественная направленность личности ярче всего выражает единство психологического и социального. Однако это — единство неравноценных сторон, поскольку определяющей и ведущей является социальная сущность личности. Биологическая и психологическая структура "обслуживают" социальную жизнедеятельность человека, они подчинены ей и проявляются лишь в "снятом" виде. Каждая из этих структур обладает относительной самостоятельностью в своем формировании. Период, в течении которого происходит формирование "биопсихических" качеств, может не совпадать полностью с социальным становлением личности. Соответственно этому и понятие "распад личности" в психологическом и социологическом аспекте имеет разное содержание. В первом случае это состояние на грани медицинской патологии, во-втором — разрушение, иногда на фоне биопсихического здоровья, определенных социальных типов личности или определяющих их социальных качеств.

Правильное воспитание личности предполагает достижение гармонического развития всех ее структур. В социальном аспекте важно воспитание не только "всеобщих ценностей" характера, его черт, но и его направленности. Далеко не безразлично, какие именно потребности, интересы и мотивы движут человеком, на что направлена его воля и энергия, единство какого слова и какого дела для него характерно, как соотносятся потребности, интересы, идеалы личности и общества.

Отвечая на вопрос о том, какую личность необходимо воспитывать, очевидно, нельзя ограничиться абстрактным перечнем всевозможных "добродетелей". Биологические, психологические свойства должны быть взяты в "социальном контексте", в единстве и гармонии с социальной направленностью личности, ибо надо, чтобы формируемые в процессе воспитания качества личности отвечали потребностям общественного развития и задачам социальной деятельности. Именно в единстве этих аспектов проявляется зрелость личности, ее целостность и гармоничность.



## 1.2. Социальная структура всесторонне и гармонически развитой личности

Л.П. Бueva

Ведущей структурой личности, ее стержнем служит социальная структура, характеризующая социальное содержание и направленность личности. Это отнюдь не простой "набор" характеристик, раскрывающих социально-классовую, национальную или профессиональную принадлежность человека.

Она представляет собой достаточно сложное образование, включающее по меньшей мере следующие компоненты: систему социальной деятельности личности; систему объективных социальных связей, отношений и сферу общения, складывающуюся при выполнении человеком разнообразных общественных функций и охватывающую, в свою очередь, систему социальных групп, в которые включен человек условиями своей жизнедеятельности (группы эти различны по объему, месту и роли в развитии общества и человека - от класса, нации, до профессиональной группы, трудового коллектива, семьи и групп общения); наконец, обусловленную ими систему духовного мира личности с содержательной стороны, расценивающегося в общественно-политических, правовых, нравственных, эстетических, научных знаниях, ценностных ориентациях, целях, потребностях и мотивах, идеалах и вкусах, охватывающих рациональную, эмоциональную и волевую сферы психики личности и выполняющих в общественной деятельности человека функции познания, информации, ценностной ориентации в мире, целеполагания, мотивации и побуждения, а также нормативной регуляции, контроля и самосознания своего места в мире и отношений с ним. Эта сложная структура не является чисто внутренним образованием, она определяется единством внутреннего и внешнего, в котором раскрывается процесс формирования личности.

В нашей литературе, посвященной проблеме всестороннего развития личности, существуют различные направления в подходе к ее решению. Одно из них, по существу, отождествляет всестороннее развитие личности и всестороннюю подвижность

функций, возникающую как следствие действия закона перемены труда в сфере материального производства на основе научно-технического прогресса. Это направление, по-видимому, сужает проблему, хотя, несомненно, всесторонняя подвижность функций, возникающая не только в сфере материального производства, но и в результате перемены различных видов деятельности в обществе, есть одна из важнейших предпосылок развития личности. К тому же процесс человеческой деятельности не ограничивается только сферой труда в материальном производстве. Разнообразие и богатство форм и содержания человеческой деятельности, социальных функций человека, возрастающее в условиях развитого социализма, — важнейшее условие разностороннего развития человека.

Второе направление рассматривает данную проблему лишь в аспекте разностороннего духовного развития — развития различных граней сознания личности, овладения ею различными формами общественного сознания — политической идеологией, правовыми и нравственными нормами, эстетическим сознанием, повышения образовательного и культурного уровня. Разумеется, это важнейшая и существенная сторона всестороннего развития человека, но она не исчерпывает всей его сущности, иначе это была бы чисто просветительская задача, не затрагивающая ни сферы деятельности, ни сферы реальных отношений человека. Наконец, есть еще подход, в котором весьма заметно сведение развития человека к набору достаточно абстрактной суммы "добродетелей" разного плана, почти не связанных с реальными условиями существования и развития человека. К тому же сам "набор" этих добродетелей у разных авторов различен, да и критерии его не вычленены, поэтому проблема переносится из области реального развития в сферу абстрактных утопических идеалов. Немудрено, что при этом возникает скептическое отношение к возможностям решения этой проблемы.

Необходимо разграничить три аспекта проблемы развития человека: всесторонность, целостность и гармоничность. Эти аспекты отражают взаимосвязанные грани единого процесса, каждая из которых обладает своей специфичностью в раскрытии со-

держания. Всестороннее развитие затрагивает все стороны социальной структуры личности, однако в каждый исторический период это развитие предполагает выделение наиболее существенных сторон и этапов практического решения этой задачи. Поэтому всестороннее развитие личности охватывает не только узко-профессиональную сферу деятельности, а предполагает обогащение и развитие всей социальной структуры личности — системы ее деятельности, общественных отношений и духовного мира. Процесс этот не одновременный, он проходит ряд стадий развития в соответствии с достигнутым уровнем, этапом развития общества. Развитое социалистическое общество, его потребности и условия не обеспечивают еще практически всестороннего развития каждого человека, реальной задачей является достижение его разносторонности в сфере деятельности и прежде всего в труде на основе человеческого существования и развития. На данном этапе необходимо конкретно выявить те "стороны" или грани социальной характеристики личности, развитие которых представляет общественную и личную необходимость, в которых максимально проявляются и развиваются умственные и физические силы человека, его идейно-политические, нравственные, эстетические качества. При этом важно иметь в виду конкретно-историческое содержание всех этих характеристик. Естественно, что само понятие "всестороннее развитие" сейчас наполняется уже иным содержанием, чем в эпоху Возрождения. Простое перенесение "просветительского" идеала в современные условия ставит проблему всестороннего развития в область чисто теоретических прогнозов весьма отдаленного будущего, не раскрывая при этом, в какой мере и в каком объеме возможно и достижимо решение этой проблемы сейчас, чтобы обеспечить разностороннюю подготовку каждого человека к столь же разносторонней его деятельности в обществе.

Целостность личности предполагает прежде всего: единое социальное основание для всех сторон проявления и развития личности, ее жизнедеятельности в обществе; устранение "разорванности" "частичного" человека, который был следствием социальных антагонизмов в сфере общественного разделения



труда; и, наконец, при этом имеется в виду общественная направленность личности, выявляющаяся в ее образе жизни и образе мыслей, тот "стержень", в котором проявляется и формируется общественно-историческая сущность человека, прежде всего идейно-политическая направленность всей его деятельности, отношений и духовного мира.

Целостность личности, взаимосвязь и единство всех ее качеств формируются и проявляются в системе деятельности и общественных отношений. Конкретные формы и виды деятельности человека в определенном обществе детерминируют и конкретную совокупность его социально-психологических качеств. В соответствии с тем, что именно предстоит человеку делать в обществе, какие требования предъявляют к нему существующие формы общественной деятельности, строится вся система общественного обучения и воспитания, их содержание, методы и средства.

Система обучения и воспитания готовит кадры для определенных видов общественной деятельности и в конечном итоге подготавливает людей к жизни в обществе. Поэтому вне деятельности нельзя понять процесс формирования личности, его движущие силы. Без учета деятельности трудно определить и то, какие качества необходимы человеку и должны быть сформированы в период его воспитания.

Деятельность личности в социалистическом обществе чрезвычайно многогранна. Ее основой являются профессионально-трудовые функции, которые, однако, не исчерпывают всех форм деятельности человека. Система социальной деятельности личности включает в себя и выполнение общественно-политических обязанностей, и работу в области управления и организации, и художественно-эстетическую и научно-познавательную деятельность (в профессиональной и непрофессиональной форме), и самообразование, самовоспитание, самообучение, и целый комплекс лично-семейной жизнедеятельности (от ведения домашнего хозяйства до воспитания детей и организации досуга).

В процессе деятельности личность включается в систему объективных общественных отношений, которые детерминируют ее

поведение, побуждают к развитию определенных качеств. В деятельности складывается вся система общения людей, их взаимодействие, обмен опытом, знаниями, взаимное влияние и обогащение. В свою очередь, различные формы кооперации деятельности, чрезвычайно стимулирующие активность людей, заражающие их энтузиазмом и пробуждающие в них новые силы, складываются на основе определенных общественных отношений. Антагонизмы, социальное неравенство, характеризующие определенные типы общественных отношений, извращают и формы кооперации людей, порождают "мнимую коллективность" (Маркс), которая является не стимулом, а тормозом развития личности, поскольку в подобных условиях развитие отдельных индивидов осуществляется за счет подавления массы других. При социализме именно общественный характер деятельности, коллективистические отношения оказывают главное воспитательное воздействие на человека, служат огромным, ни с чем не сравнимым стимулом его личного развития и самоусовершенствования. Деятельность является условием, формирующим личность не столько через совокупность операций, которые человек осуществляет (хотя и они не безразличны, например, для усвоения определенной системы знаний или навыков), сколько благодаря своему общественному смыслу, целям, назначению и социальному направлению, которые возникают на основе определенного типа общественных отношений.

В развитом социалистическом обществе происходит обогащение всей системы общественных отношений человека, как с ее функциональной стороны (поскольку обогащается сфера деятельности), так и, главным образом, с социально-содержательной — происходит процесс углубления и дальнейшего развития отношений коллективизма. Без развития отношений коллективизма, в сущности, невозможно решить и проблему всестороннего развития. Установка на то, чтобы каждый человек мог все делать сам, рождена индивидуалистическим подходом к анализу сущности человека как изолированного индивида. В индивидуалистической интерпретации другой человек есть граница "для меня", в условиях развития коллективистических отношений —

каждый другой есть не граница, а продолжение и дополнение "меня самого".

Развитие и обогащение социальных отношений человека в направлении углубления коллективизма связано с осуществлением всеобщего процесса изменения всей социальной структуры общества на пути ликвидации остатков социального неравенства, достижения полного социального равенства в содержании труда (имея в виду прежде всего соотношение умственных и физических, творческих и механических, психологических и организаторских функций), в насыщении его интеллектуальным содержанием — в развитии образования, культуры во всех слоях и профессиональных группах общества, наконец, в оплате труда и его условиях.

Обогащение общественных отношений человека в развитом социалистическом обществе идет также по линии распространения "вширь" и "вглубь" норм и ценностей социализма, выраженных в коммунистической идеологии, усилении их регулирующего воздействия на поведение людей. Это значит устранение известных остатков "социального неравенства" и в уровне развития коллективистических отношений в каждом коллективе, и в каждой сфере деятельности — в труде, в управлении, в воспитании, обучении, в быту, на досуге и т.п. Наконец, это захватывает и сферу преобразования всех коллективов и групп, в которых протекает жизнедеятельность человека, — семьи, учебно-воспитательных, профессионально-трудовых коллективов, различных общественных организаций и различных групп общения в быту и на досуге.

Социальная структура личности раскрывается не только при анализе объективного положения человека, выполняемых им функций, но и посредством соотнесения их с его духовным миром, социально-психологическими качествами, со всем комплексом внутренних, "субъективных" отношений, установок и ориентаций. И здесь огромное значение имеют деятельность и система объективных общественных отношений. В них формируется и реализуется внутренний мир человека, его мировоззрение, нравственные принципы, политические позиции, его способ-



ности, знания, навыки и опыт. Изучая конкретные формы и содержание социальной деятельности и отношений человека, можно проникнуть в его сознание, понять социальную структуру его личности, выявить совокупность реально усвоенных и применяемых им на практике профессиональных знаний, нравственных норм, узнать его эстетические вкусы, политические идеалы и т.д.

В.И. Ленин писал: "... по каким признакам судить нам о реальных "помыслах и чувствах" реальных личностей? Понятно, что такой признак может быть лишь один: действие этих личностей, — а так как речь идет только об общественных "помыслах и чувствах", то следует добавить еще: общественные действия личностей, т.е. социальные факты" (В.И. Ленин. Полн. собр. соч., т. I, сс. 423—424).

Разумеется, между поведением и сознанием личности существует отнюдь не однозначная и не прямолинейная связь. Могут быть внешне совершенно одинаковые формы поведения при различных внутренних целях и мотивах, возможны и разные формы поведения при относительном единстве мотивов, целей, намерений. Однако при всей индивидуальной специфике деятельности всегда является не только процессом реализации психологических способностей, особенностей ума и чувств человека, но и процессом их формирования.

Раз сформировавшись в определенных формах деятельности и отношений, способности человека, его социальные потребности и интересы, нравственные и политические принципы и нормы, его идеалы и ориентации и т.п. вступают в деятельность и становятся условием ее дальнейшего осуществления. А это значит, что не только люди в совокупности своих качеств зависят от типа и форм, содержания и направления общественной деятельности, но и сама эта деятельность, ее развитие и темпы зависят от людей, которые ее осуществляют.

Одни и те же задачи различными коллективами и людьми решаются по-разному. Уровень достижений личности, как и коллектива в целом, определяется тем "прошлым опытом", который запечатлен во внутренней структуре личности в виде ее способ-

ностей, навыков, умений, мотивов и т.п. и который приносится в деятельность коллектива, обогащая или, напротив, обедняя его.

Каждый человек обладает своеобразием социального облика главным образом потому, что разнообразны конкретные виды его социальной деятельности и общественных связей, равно как их сочетание. Однако люди различаются не только по своему месту в обществе и характеру функций, но и по тому, как они их выполняют, пользуясь своим умом, талантом, способностями, волей и чувствами, по тому, как они относятся к своему положению и общественным функциям, какую это имеет для них личную значимость. Маркс и Энгельс отмечали: "Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает".

Всесторонность и целостность человека предполагают гармонию его развития, но не сводится к нему. Гармония — это особый тип связей и отношений прежде всего между личностью и обществом, а также между различными сторонами ее социальной структуры, между различными аспектами ее бытия и развития. Гармоничность предполагает стройность, соразмерность, оптимальное соотношение частей и сторон, их внутреннюю и внешнюю согласованность, соразмерность содержания и формы. Гармония — не статичное состояние, это процесс, который существует и воспроизводится в противоречиях, гармония исключает антагонизм, но не противоречия, выступающие как источник развития общества и личности (Шестаков 1973).

Гармоническое развитие человека не исчерпывается достижением гармонии между умственным, физическим и нравственным развитием человека, реализацией известного принципа воспитания "истины, добра и красоты" в человеке. Точнее сказать, что это важнейший ее аспект, но не единственный. Гармоничное развитие человека проявляется и в гармоничном взаимоотношении биологического и социального в процессе его формирования.

Что касается гармонии социальной структуры личности, то она предполагает прежде всего построение гармоничной систе-

мы социальной деятельности и общественных отношений, а на этой основе и гармоничное развитие различных граней личности, формирующихся при выполнении важнейших социальных функций. Речь идет о таком развитии человека как труженика, гражданина, семьянина, потребителя и т.п., при котором не было бы диспропорций в его личности, возникающих из-за того, что одна грань оказывается более развитой за счет недоразвития других или они сформированы на разном социальном основании.

Создание гармонической системы деятельности - важнейшая социальная задача, решение которой зависит от социальных преобразований в различных сферах общественной жизни. Предпосылки ее решения возникают уже в социалистическом обществе. Среди них преобразование социального содержания труда на основе научно-технической революции, демократизация общественной жизни, развитие самоуправления и привлечение трудящихся к участию в нем, разнообразие и доступность видов обучения, появление непрофессиональной интеллигенции, кооператорство, рационализаторство, художественная самодеятельность и т.п. Все это необходимые условия для разнообразной и интеллектуально насыщенной личности, от которых, по словам Маркса, всецело зависит действительное духовное богатство индивида.

Однако это не стихийный процесс. Система общественного воспитания предполагает целенаправленное воздействие на психологию людей, имеющее целью гармонично сформировать все компоненты их сознания, определенные социально-психологические качества, которые реализуются в поступках и действиях каждой личности, в ее социальном поведении. Такое воспитание имеет в виду не "книжное усвоение" принципов и норм, а реализацию их во всех видах деятельности личности. В.И. Ленин подчеркивал, что коммунистическое воспитание должно превратиться из заучивания формул, советов, рецептов в руководство практической работой. Подобные результаты не могут быть достигнуты только "чистой словесностью", они требуют перестройки всех практических форм жизни, деятельности и отношений личности с обществом.



Важнейшим педагогическим принципом является организация деятельности и отношений в коллективах таким образом, чтобы человек был поставлен в условия объективных связей, отношений ответственной зависимости, которые побуждали бы его к правильным формам поведения и блокировали нежелательные, стимулировали социально-полезную направленность личности. На такой основе и воздействие воспитателя на разум, волю и чувства будет наиболее плодотворным.

Разумеется, в жизни не все идет по прямой линии. Формирование сознания личности или его перестройка происходят индивидуально, не по шаблону. Сознание личности, понимание ею окружающего природного и социального мира, своего места в нем формируется под воздействием двух относительно различных "потоков информации". С одной стороны, оно есть следствие социальных условий, отражения и познания каждым человеком реальных отношений, с другой, — результат усвоения в процессе обучения и воспитания знаний, норм, требований, принципов и идеалов, свойственных общественному сознанию и составляющих совокупный, теоретически обобщенный и осмысленный опыт общества.

Взгляды личности, понимание ею жизни формируются посредством усвоения и переработки социальной информации — той информации, которую общество сознательно, целенаправленно сообщает своим членам через систему образования, просвещения, идеологического воспитания, через такие каналы, как пресса, радио, телевидение и т.п. В результате этого у каждого человека складывается определенная "система знаний", необходимых для его деятельности.

Усвоение социальной информации осуществляется посредством специфических форм деятельности личности — самообразования и самовоспитания. Каждый человек как бы заново открывает для себя мир.

Убеденность личности формируется в результате соотношения усваиваемых ею знаний с непосредственными наблюдениями и практикой отношений. Если в социальном содержании и направлении информации, получаемой личностью из различных

источников, нет противоречий, несоответствий, если они подкрепляют друг друга, то результатом этого является единство, гармоничность сознания личности. Если же, напротив, существует несовпадение в содержании информации, это порождает конфликты между личностью и обществом, противоречивые позиции личности, ее раздвоенность.

Гармоничность духовного мира личности предполагает такое соотношение областей ее духовной жизни, при котором система знаний не входит в противоречие с жизненным опытом, а соответствует ему — не обязательно по объему и всему содержанию, но по сущности и основной направленности. Соответствие, гармония знаний и жизненного опыта — одно из важнейших условий формирования прочных убеждений и установок, направляющих деятельность и поведение личности.

Раздвоенность, дисгармония личности, разрыв между словом и делом, между сознанием и поведением, между мыслью и действием являются прежде всего продуктом тех общественных условий, в которых знания, сообщаемые людям и усваиваемые ими через посредство системы общественного воспитания и обучения, противоречат по своей сущности непосредственному познанию жизни. В классово-антагонистическом обществе — это естественное следствие общественно-экономических условий и отношений, поскольку бытие людей, принадлежащих к различным классам и общественным группам, противоположно, а воспитание ведется в духе идеологии господствующего класса. Природа социализма исключает подобные конфликты. Однако реализация возможностей социалистического общества во многом зависит от сознательной деятельности людей, от субъективного фактора, от научной системы управления и воспитания, от форм и методов пропаганды и т.п.

Духовный мир личности сложен и многообразен. Отдельные его компоненты столь подвижны, что не может быть и речи об их жестком разграничении. Однако сознание личности не хаос, не стихийный "поток переживаний", оно выступает необходимым и важнейшим условием деятельности, объединяющим центром личности, без которого она не существует. Благодаря сознанию

личность соотносит выполнение различных социальных функций с общественными требованиями и образцами, планирует, регулирует и организует свою деятельность, распределяя силы, время и средства, оценивает личную значимость всех социальных явлений.

В соответствии с этим в сознании личности можно выделить следующие относительно самостоятельные "сферы": информационную, ориентирующую человека посредством определенной системы знаний в окружающем мире; побудительно-мотивационную, в которую входят его потребности, интересы и складывающаяся система ценностных ориентаций, целей и идеалов; наконец, нормативно-регулятивную, которая складывается на основе всех предшествующих и в которую входят также различные общественные нормы, принятые личностью и превратившиеся в ее собственные принципы и привычки поведения. Эти разграничения весьма относительны и в определенной мере условны; знания не только дают информацию, но являются основанием для выработки ценностей, целей и норм, могут также выполнять функцию побуждения и мотивации деятельности и т.д. Однако относительная самостоятельность этих "сфер", характеризующих индивидуальное сознание, сказывается уже в том, что они могут быть развиты в разной мере и даже на разном социальном содержании.

В связи с различным развитием перечисленных здесь сфер сознания могут возникнуть внутренние коллизии, когда, скажем, личность знает, как нужно действовать, но это идет вразрез с ее ценностными ориентациями или потребностями. Нередко возникает и такая ситуация, когда человек понимает, но не принимает для себя ту или иную норму, одобряет какой-либо принцип вообще, но не для себя лично, знает, но не руководствуется этим знанием в своих действиях, или даже, что еще хуже, приспособляясь к обстоятельствам, к обстановке, поступает как должно, но внутренне относится к этому неодобрительно или равнодушно. В таком случае речь идет о приспособленчестве, об умении "подладиться" при отсутствии внутреннего согласия. Поведение приобретает формальный характер



и сопровождается нередко негативизмом, нигилизмом или цинизмом по отношению к тем принципам и нормам, согласно которым организуется деятельность и поведение людей в обществе. Подобные явления могут быть следствием "системы" воспитания, в которой преобладают запреты и наказания.

Формирование сознания личности на основе ее собственного опыта является законом социальной психологии, необходимым условием превращения получаемых знаний в убеждения, в устойчивые жизненные установки и привычки поведения. Именно непосредственная практическая деятельность личности и реально существующие объективные связи и отношения, сложившиеся в учебе, труде, в организации и управлении жизнью коллектива, в школе, в семье, в быту, в общественной и культурной деятельности человека, формируют в нем сознание жизненной необходимости и ценности тех или иных знаний, норм, принципов и побуждают к правильному отбору информации, получаемой извне.

#### Использованная литература

Маркс К., Энгельс Ф. Из рукописного наследства К.Маркса.  
Соч., т.12.

Маркс К., Энгельс Ф. 1967. Об искусстве. Т. I. М.

Маркс К., Энгельс Ф. Тезисы о Фейербахе. Соч., т.3.

Ленин В.И. Полн. собр. соч., т.1.

Брежнев Л.И. 1971. Отчетный доклад ЦК КПСС XXIV съезду  
КПСС. М.

Барнетт А. 1968. Род человеческий. М.

Владимирский С., Карев М. 1970. Информация и мы. М.

Ковалев А.Г. 1965. Психология личности. М.

Оже П. 1968. Современные тенденции в научных исследованиях. - Сб. "Эффективность научных исследований", М.

- Платонов К.К. 1965. К теории личности. - Кн. "Личность и труд", М.
- Рубинштейн С.Л. 1957. Бытие и сознание. М.
- Шестаков В.Е. 1973. Гармония как эстетическая категория. М.

## 2. ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

Важнейшим условием гармонического развития личности советского человека, как об этом говорилось выше, является включение его в сферу деятельности и общения социалистического трудового коллектива, в систему характерных для него ценностей и отношений. Однако поскольку момент естественного вхождения человека в такой коллектив с развитием НТР неизбежно отодвигается во времени, в гармоническом развитии личности все большую роль играют специально создаваемые с этой целью воспитательные коллективы. Под воспитательным понимается такой коллектив, для которого воспитательная функция является основной, определяющей. Человек с детства включается в систему отношений таких коллективов, функционирующих на базе учебно-воспитательных и внешкольных учреждений. При этом роль того или иного воспитательного коллектива в гармоническом развитии личности зависит, по крайней мере, от трех важнейших факторов:

1) от тех общих представлений о воспитательном коллективе, в зависимости от которых взрослые его члены строят свои взаимоотношения между собой и с детьми, и ориентируясь на которые, управляют процессом развития детского коллектива, процессом влияния его на личность ребенка;

2) от того, в какой мере взрослые сознают воспитательные функции того или иного коллектива в гармоническом развитии личности и реализуют специфические воспитательные возможности, выделяющие его среди других как особый тип детского коллектива;

3) от того, в какой мере в своих воздействиях на первичный детский коллектив, являющийся "основным путем прикосновения к личности ребенка" (А.С.Макаренко), они опира-



ются на знание его социально-психологических особенностей и закономерностей функционирования.

В данной главе излагаются результаты исследовательского поиска, связанного с построением общего (модельного) представления о воспитательном коллективе, с установлением основных его типов, с выявлением закономерностей функционирования коллектива класса как социально-психологической общности.

## 2.1. Воспитательный коллектив (модельное представление)

Л.И. Новикова, А.Т. Куракин

Среди других коллективов, образующих наше общество, воспитательные коллективы играют особую роль. Основная их функция — воспитание человека, т.е. приобщение его к общественной культуре, формирование у него социально ценных качеств личности, развитие его потенциальных способностей, задатков, дарований. Реализуя ее, воспитательные коллективы играют большую роль в вооружении подрастающего поколения определенной системой знаний, умений и навыков, в подготовке его к будущей самостоятельной жизни и деятельности в обществе.

Характеризуя внутреннюю структуру любого воспитательного коллектива, необходимо прежде всего отметить, что он является своеобразным органическим единством двух коллективов: коллектива педагогов и коллектива учащихся. Подчеркивая их органическую связь, А.С.Макаренко, как известно, утверждал, что нет коллектива учителей и коллектива учащихся, а есть единый — педагогический, воспитательный коллектив.

Несмотря, однако, на это органическое единство, эти коллективы отличаются характером тех целей, которые они перед собой ставят, содержанием той деятельности, в процессе которой эти цели реализуются, своими функциями в системе управления воспитательным процессом.

## 2.1.1. Педагогический коллектив и его воспитательные функции

Л.И. Новикова

Коллектив педагогов – это, по сути дела, специфический производственный коллектив нашего общества. Государство определяет программу его деятельности, дает план, в соответствии с которым он в определенные сроки должен выдать нужную обществу "продукцию". В выполнении этого плана заинтересовано общество в целом и отдельные его ячейки (предприятия, вузы, техникумы). Случаи невыполнения или некачественного выполнения вызывают необходимую озабоченность.

Но педагогический коллектив имеет дело с особым "материалом" и выпускает особую "продукцию". Он участвует в "производстве" нового человека – члена строящегося коммунистического общества. Производство это является весьма сложным и из-за качественного разнообразия того человеческого материала, с каким приходится иметь дело педагогам, и из-за отсутствия допусков на тот или иной процент брака, и из-за того, что ребенок является объектом не только организованных педагогами воздействий, но и многих других факторов, и из-за того, что он выступает не только объектом, но и субъектом собственного развития.

Эффективно справиться со стоящими перед ним задачами педагогический коллектив, как показывает опыт, может при выполнении следующих основных условий:

а) если сам педагогический коллектив является сплоченным и целеустремленным коллективом социалистического типа, образцом для ученического коллектива;

б) если педагогическому коллективу удастся объединять и направлять все те позитивные воздействия, которые испытывают или могут испытывать вверенные ему дети;

в) если педагогам удастся сплотить детей в единый целеустремленный коллектив, являющийся своеобразным инструментом всестороннего развития личности каждого входящего в него ребенка.

Остановимся несколько подробнее на каждом из этих условий.

Коллективу педагогов, как и всякому другому социалистическому коллективу, свойственна коммунистическая целеустремленность, определенное содержание совместной учебно-воспитательной деятельности, отношения товарищества и взаимопомощи. Ему присуща официальная и неофициальная структура. Его членов объединяет густая сеть связей и отношений, рождающихся в процессе совместной деятельности, межличностного общения. Его характеризует определенный образ жизни. В нем, как и во всяком другом коллективе, существует набор социальных ролей, лучше или хуже реализуемых его членами. Каждый из них занимает то или иное место в системе коллективных отношений. Обладая такого рода свойствами, педагогический коллектив школы именно в силу этого оказывается благоприятной средой для всестороннего развития и многообразного проявления личности каждого педагога.

Вместе с тем, по отношению к детскому педагогический коллектив является субъектом воспитания, воздействуя на ребят через определенную систему связей и отношений. Они возникают не только "по линии" учителей-предметников, классных руководителей, руководителей кружков, т.е. тех, кто непосредственно реализует свои собственно педагогические функции в среде детей, но и через общественные организации педагогического коллектива, администрацию школы, предметные методические объединения и т.д.

В практике школ отмечается и иной характер воздействия педагогического коллектива на ученический, воздействия, испытываемого ребятами от самого факта существования рядом с ними дружного, сплоченного коллектива социалистического типа (Бриховецкий 1967). Это влияние примера, эффект своеобразного заражения, своеобразной индукции. Школьники могут и не знать, что делается внутри педагогического коллектива, даже не всегда вступать в прямые контакты с ним, но испытывать на себе его влияние, тем более благотворное, чем более сплоченным и дружным он является.

Воздействие педагогического коллектива на ученический осуществляется и через систему неофициальных межличностных



связей и отношений, неизбежно возникающих между педагогами и детьми. Педагог для школьника не только учитель, он еще и взрослый более опытный человек, могущий стать старшим другом, к которому обращаются в трудную минуту. Но он может остаться и только учителем, излагающим новый материал, ставящим отметки в дневник и требующим определенной формы поведения. Кем он станет — это зависит прежде всего от самого педагога, его педагогических и чисто человеческих свойств, но и от установившегося в школе общего стиля и тона взаимоотношений между детьми и взрослыми. Естественно, что этот стиль и тон, в свою очередь, зависят от целенаправленных усилий руководства школы.

Отдельные проблемы педагогического коллектива освещены в ряде работ, характеризующих его роль в учебно-воспитательном процессе школы (Сухомлинский 1969; Левин 1970; Новикова 1974), систему объединяющих в этом процессе его членов связей (Цориева), взаимоотношения с детьми (Гордин 1967), функции руководства школы в процессе взаимодействия педагогического и детского коллективов (Вульффов 1971, Поташник 1974).

К сожалению, у нас пока нет специальных исследований, всесторонне рассматривающих педагогический коллектив как субъект воспитания и достаточно полно характеризующих воспитательные функции в условиях НТР и ее социальных последствий. Однако анализ сложившегося опыта, а также специально проведенные исследования функций и возможностей воспитательных коллективов (Куракин 1974, Первин 1974, Годин 1975, Шурова 1972, Манухин 1975), возможностей участия широкой общественности в целенаправленном воспитании (Асратян 1970) показывают, что существуют определенные тенденции изменения содержания и структуры деятельности педагогического коллектива вследствие развития системы общественного воспитания детей.

За последние годы в процесс целенаправленного воспитания включается все большее количество производственных коллективов, предприятий, колхозов, научно-исследовательских учреждений. Рабочие, колхозники, ученые вместе с педагогами

включаются в жизнь и деятельность детских коллективов, обогащая ее своим опытом, своими знаниями. В силу этого структура субъекта управления ученическим коллективом школы становится все более сложной.

Эффективность деятельности взрослых в сфере управления детским коллективом зависит от многих условий.

Важнейшее из них — координация усилий всех работающих с детьми, сплочение их в единый коллектив воспитателей, исходящий из общих целей, вооруженный знаниями о детях, о детском коллективе, о методах работы с ним.

Перед педагогикой стоит большая задача, связанная, в частности, с поисками наиболее эффективных форм интеграции воспитательных усилий различных категорий взрослых, с поисками эффективной структуры коллектива воспитателей. На практике эти поиски привели к рождению таких форм, как советы друзей пионерской организации, шефские советы, родительские советы, микросоветы, советы общественности, организующие работу с детьми по месту жительства, и т.д.

Однако в целом проблема координации еще ждет своего решения. Можно предположить, что такое решение связано с дифференциацией функций взрослых. Эта дифференциация может осуществляться в нескольких аспектах.

Первый из них определяется тем, что в управлении ученическим коллективом участвуют три основные категории взрослых. Это педагоги, общественники-шефы и родители. Естественно, что содержание и характер деятельности различны. Так, общественники играют огромную роль в организации внешних связей ученического коллектива, во включении его в систему трудовых и общественных отношений производственных коллективов.

Иная позиция у родителей учащихся. основная функция которых в данном случае — помощь педагогам в регулировке неофициальных связей детей с окружающей школу микросредой.

Естественно, что особенно многообразны функции педагогов, отвечающих за эффективность воспитательного процесса, осуществляемого в школе, организующих воспитательную дея-

тельность всех взрослых, принимающих участие в работе с детьми.

Дело осложняется тем, что в настоящее время учитель, по существу, перестал быть для детей единственным организатором совместной деятельности и единственным источником новой информации о мире людей, вещей и явлений, ибо школьники получают ее по самым разным каналам. Для воспитателя теперь весьма важно умение помочь детям осмыслить поступающую информацию, хорошо разобраться в ней, привести ее в стройную систему знаний. Такая позиция педагога требует не только широкой эрудиции, но и знания психологии детей, тех представлений, которые у них сложились, понимания процесса интериоризации знаний, субъектом которых является ребенок.

Соответствующим образом меняются и организаторские функции педагога. Ему надо думать не только о том, чтобы включить детей в ту или иную педагогически целесообразную деятельность, но и о том, чтобы структура этой деятельности была оптимальной, чтобы она стимулировала развитие детской самодетельности и самоуправления. Ему приходится проникать и в сферу свободного общения ребят, чтобы регулировать возникающие в ней процессы, обеспечить каждому ребенку благоприятную для его развития позицию. А это значит, что, выступая в роли организатора, педагог одновременно должен выступать и в роли психолога, регулирующего стихийно возникающие в детской среде процессы.

Дифференциация усилий педагогов в воспитании ученического коллектива осуществляется еще по одному параметру. Работавшие с детьми взрослые отличаются друг от друга своими увлечениями, склонностями, дарованиями. Реализуя их в процессе управления ученическим коллективом школы, они обогащают жизненный опыт детей, вносят в их жизнь увлеченность, творческий поиск.

Понимая это, в ряде школ при организации жизнедеятельности ученического коллектива стремятся непременно учитывать творческие возможности воспитателей (Фролов 1973). При подходе "от воспитателя" в школе может и не оказаться тех или иных кружков, может существовать крен в сторону тех или



иных видов деятельности. Выигрывая в яркости воспитательно-го процесса, проигрывают в его разносторонности. Преодоление этого недостатка осуществляется привлечением к работе с детьми воспитателей необходимо профиля из числа общественников и родителей.

Рассматривая педагогический коллектив как субъект воспитания, нельзя не учитывать и того, что его воспитательные функции не одинаковы по отношению к детским коллективам различных типов: ученическому коллективу школы и коллективу ее комсомольской организации, коллективу учебного класса и коллективу предметного кружка и т.д. Различны и формы организационных воздействий на эти коллективы.

## 2.1.2. Детский коллектив как социально-педагогическая система

Л.И. Новикова, А.Т. Куракин

Педагогическая модель детского коллектива характеризует его как инструмент воспитания. Субъективные свойства коллектива отражаются в ней постольку, поскольку эффективность целенаправленного управления им существенно зависит от знания происходящих в коллективе внутренних процессов, в значительной степени определяющих его воспитательные возможности.

Исследованием этих процессов занимается главным образом психологи. Их данные в той или иной мере используются при построении педагогической модели детского коллектива, правда, в несколько огрубленном, упрощенном виде. Степень этого огрубления зависит от того, в какой мере охарактеризованные на психологическом уровне процессы его функционирования и развития могут быть управляемы, от разработанности методов и приемов педагогического воздействия на коллектив.

Детский коллектив рассматривается как элемент социальной структуры общества, как та его ячейка, в которой и через которую общество целенаправленно решает задачи, связанные с формированием нового человека. Со всеми своими внешними и внутренними связями он является в то же время целью, объектом и результатом педагогических воздействий взрослых, составляющих вместе с ним более сложную систему — воспитательный кол-

лектив. Иными словами, детский коллектив — не только социальное, но социально-педагогическое явление, ибо, с одной стороны, он является функцией и результатом целенаправленных усилий взрослых, а, с другой, — результатом своего внутреннего развития, процессов самоорганизации, саморегуляции и самоуправления.

Любой детский коллектив имеет и структуру официальную, задаваемую, как правило, взрослыми, и структуру неофициальную, характеризующую его как социально-психологическую общность. Официальную структуру детского коллектива образуют: сетка составляющих его первичных коллективов; система координирующих их усилия и организующих общую деятельность коллектива органов самоуправления; набор деятельности, в которых участвует коллектив; система реализуемых детьми в процессе этой деятельности социальных ролей; система деловых связей коллектива с окружающей его действительностью, между первичными коллективами, между отдельными школьниками — его членами.

Официальная структура детского коллектива тесно связана с идеей основной его ячейки — первичного коллектива. В коллективе школы — это класс; дружины — отряд; комсомольской организации школы — комсомольская организация класса. Любой детский коллектив воспитательного учреждения или организации состоит из целой сети первичных коллективов, каждый из которых объединяет ту или иную группу детей в процессе совместной деятельности и опосредованного ею общения.

Однотипные первичные коллективы в рамках одного воспитательного учреждения связаны между собой и образуют ученический коллектив учреждения или организации (школы, интерната, пионерской дружины, комсомольской организации, ученической бригады и т.п.). Эти разные по своим функциям, внутренней и внешней структуре, способам вхождения в них детей и педагогов коллективы, функционируя в рамках одного учреждения, образуют единый ученический коллектив, являющийся органическим единством всех этих относительно самостоятельных коллективов различных типов.

В коллективе, как первичном, так и учреждении в целом, детей объединяет единая социально-значимая цель, совместная деятельность по ее реализации, те общие ценности (материальные и духовные), которые являются результатом совместной деятельности, тот образ жизни, который сложился в коллективе и нашел свое практическое выражение в установившихся в нем нормах общения и поведения, характере мышления.

В процессе совместной деятельности дети выполняют различные функции, поручения коллектива, реализуют в нем различные социальные роли. В сложный по своей структуре коллектив ребенок входит через несколько первичных коллективов, по-разному проявляя себя в каждом из них.

Реализуя определенную роль в коллективе, школьник в рамках этой роли занимает ту или иную позицию. Диапазон таких позиций может быть весьма широким. В классе это может быть позиция отличника, преуспевающего во всех предметах, эрудита в той или иной области знаний, с трудом успевающего ученика и т.д. В процессе коллективной деятельности ребенок вступает в контакты, во взаимодействия с коллективом, с отдельными его членами. Таким образом, на процесс его социального развития оказывает влияние как содержание деятельности, так и характер ее организации.

Общая цель совместной деятельности, обусловленное ее организацией общение школьников приводят к установлению системы деловых связей между ними, объединяющими их первичными коллективами, между детским коллективом и другими коллективами детей и взрослых. На их основе между детьми возникает сетка деловых отношений, или, как их назвал А.С.Макаренко, отношений ответственной зависимости. Эти отношения играют важнейшую роль как в сплочении коллектива, так и в социальном развитии входящих в него детей. Включаясь в эти отношения, будучи их объектом, носителем и субъектом, ребенок уже сегодня приобретает тот социальный опыт, который потребуется ему в будущем. Такие отношения не рождаются стихийно, а являются результатом педагогически целесообразно организованной коллективной деятельности детей.



Несмотря на то, что официальная структура ученического коллектива школы является производной от педагогических усилий взрослых, многие вопросы, связанные с организацией своей жизни и деятельности, решают сами дети через органы своего самоуправления.

Как правило, каждый из коллективов, входящих в сложную структуру детского коллектива воспитательного учреждения, имеет свои органы самоуправления. Все они взаимосвязаны между собой и образуют иерархизированное единство — систему органов детского самоуправления данного коллектива.

Неофициальная структура детского коллектива складывается в рамках структуры официальной. Совместная деятельность, пробуждая чувство ответственности за общее дело, сближает детей, пробуждает чувства симпатии между ними, усиливает свойственную детям потребность в общении. В результате между ними возникает целая гамма межличностных связей и отношений эмоционально-психологического характера. Среди них наиболее исследованы отношения избирательного характера (Колминский 1969, Киричук 1964 и др.) и связи и отношения, объединяющие всех входящих в коллектив детей как членов одной социально-психологической общности (Конникова 1970, Шнирман 1962).

Межличностные связи и отношения избирательного характера приводят к образованию неофициальных эмоционально-психологических (дружеских, приятельских) микрогрупп, каждая из которых включает, как правило, небольшое количество детей, испытывающих по отношению друг к другу чувства заинтересованности, симпатии, привязанности. При этом один и тот же школьник может быть членом не одной, а нескольких микрогрупп. Вместе с тем не все члены коллектива входят в такие группы: одни ребята имеют дружеские или приятельские связи вне данного коллектива, другие вообще не имеют таких связей. Изучение неофициальной структуры (Пикова 1974) показало, что последние вовсе не обязательно являются изгоями в коллективе. Среди них могут быть школьники, не испытывающие особой потребности в межличностном общении со сверстниками, могут

быть дети робкие, не умеющие вступить в общение с интересными для них сверстниками. При этом такие дети могут пользоваться авторитетом и уважением в коллективе.

Микрогруппы также могут занимать различное положение в первичном коллективе. Изучение неофициальных структур нескольких разнотипных первичных коллективов (Буданов 1975) выявило, что почти в каждом из них есть микрогруппа, авторитетная для всего коллектива, лидирующая в самых различных видах деятельности школьников. Имеются группы, являющиеся лидерами лишь в том или ином виде деятельности, поэтому их авторитет в глазах остальных детей ситуативен. Нередко в коллективах встречаются группы, обособившиеся от него, замкнувшиеся в сфере присущих их членам интересов, не разделяемых остальными членами коллектива. К тем из групп, ценностные ориентации которых не противоречат ценностям коллектива, дети могут относиться терпимо. Но в коллективе могут образоваться и различные группировки, враждебные друг другу или имеющие собственные цели, мешающие реализации тех, к которым стремится коллектив. В последнем случае между коллективом и микрогруппой нередко возникает конфликт, исход которого отнюдь не однозначен.

Любой ребенок, являясь членом и коллектива, и входящей в него неофициальной группы, в силу этого испытывает на себе двойное влияние: и коллектива в целом, и группы. В тех случаях, когда группа является носителем позитивных социальных ценностей, когда она референтна для всего коллектива, влияние ее обогащает процесс социального развития ребенка, дополняя и углубляя влияние на него коллектива как социальной общности. За счет таких групп обогащается жизнь всего коллектива в целом.

Однако влияние малой группы может расходиться с влиянием коллектива. В итоге дети в одних условиях могут вести себя в соответствии с санкционированными педагогами и принятыми коллективом нормами, а в других — в соответствии с нормами, принятыми в той группе, которая для них референтна. В таких случаях процесс социального развития их в коллективе

не является оптимальным. Не становится он таковым и в тех случаях, когда отдельные социально-психологические группы, входящие в неофициальную структуру коллектива, выступают носителями более высоких духовных ценностей, нежели, скажем, класс в целом.

Избирательные эмоционально-психологические отношения в детском коллективе складываются стихийно. Однако это не значит, что они недоступны для педагогического воздействия. Симпатии и антипатии у детей не являются раз и навсегда заданными. Они могут изменяться в зависимости от содержания совместной деятельности школьников, от характера установившихся между ними деловых отношений, т.е. от того, на что в состоянии влиять взрослые.

Помимо избирательных, в рамках коллектива между детьми возникают и эмоционально-психологические связи и отношения, объединяющие их как членов одной социальной общности. Основой их является самосознание "мы - группа" (Поршнева 1966), рождающееся в процессе совместной деятельности, общения, принимаемых решений, эмоциональных переживаний.

Эти отношения в детских коллективах, сформированных на принципах коллективов социалистического типа, имеют гуманистический характер. Именно в них проявляются забота о товарищах, внимание и чуткость к их переживаниям, стремление помочь им преодолеть те или иные трудности. Охватывая всех членов коллектива на основе чувства принадлежности к нему, такие отношения способствуют расцвету личности, развитию ее индивидуальности.

В то же время гуманизм эмоционально-психологических отношений в детском коллективе - вовсе не самовозникающее явление. Он целенаправленно культивируется взрослыми, педагогами соответствующей организации деятельности и общения детей (взаимопомощь, шефство, забота о попавших в беду), личным примером.

Каждый ребенок в рассматриваемой системе отношений занимает то или иное место. Положение, статус в коллективе оказывает существенное влияние на процесс формирования лич-



ности. Коллектив лишь тогда является благоприятной для индивидуального развития средой, когда неофициальное положение в нем школьника благоприятно, когда статус его достаточно высок, когда коллектив видит в нем личность яркую, оригинальную, интересную. Если же ребенок не вписывается в систему межличностных отношений, является изгоем в коллективе, либо занимает в нем искусственную, вынужденную позицию, тогда коллектив перестает быть по отношению к нему полноценной средой индивидуального развития. Как правило, наличие детей-изгоев в коллективе свидетельствует о недостаточной его социальной зрелости. Однако ситуация изоляции по отношению к отдельным детям может возникнуть и в сплоченном, достаточно зрелом коллективе, т.к. далеко не каждый ребенок в силу тех или иных причин оказывается в состоянии самостоятельно занять в нем благоприятное для своего индивидуального развития место.

Любой школьник является объектом и субъектом складывающихся в коллективе отношений, испытывает на себе их влияние и, в свою очередь, влияет на них. Так, почти в каждом коллективе есть дети, с которыми все или почти все хотели бы сидеть на одной парте, ходить в походы, учить уроки. Естественно, что такие дети особенно влияют на характер складывающихся в классе отношений, так как для многих выступают образцом поведения. Но влияние на отношения, складывающиеся в коллективе, оказывает и тихий, незаметный ребенок, нуждающийся в помощи и поддержке товарищей, и школьник, нарушающий нормы коллективной жизни и являющийся объектом критики товарищей.

Складывающиеся в коллективе неофициальные отношения не являются стабильными. Они непрерывно меняются.

Попадая в коллектив со сложившейся системой отношений, школьник-новичок вступает в общение с его членами и в процессе его влияет в ту или иную сторону на изменение баланса сложившихся отношений, способствует укреплению одних из них, расшатыванию других, вносит своеобразные оттенки в третьи. Не только новички, но и "старые" члены коллектива по мере

своего развития, изменения социальных ролей, статуса, связей с окружающей средой влияют на сложившиеся в нем отношения.

Отношения школьников как членов одного коллектива еще в большей мере, чем избирательные, зависят от общей атмосферы коллектива, принятых им ценностей, характера деятельности и общения.

Неофициальная структура коллектива (образующие ее малые эмоционально-психологические группы, те индивидуальные неофициальные позиции, которые реализуют в нем дети, неофициальные (внеделовые) эмоционально-психологического характера связи и отношения, возникающие в процессе общения) зыбка и неустойчива. Однако она в значительной степени определяет субъектные свойства коллектива, качества его как инструмента воспитания.

Важнейшим показателем зрелости коллектива является сориентированность (не совпадение, а именно сориентированность) его официальной и неофициальной структур. Школа, дружина, класс, отряд, кружок, звено только тогда может считаться истинным коллективом, когда их официальная и неофициальная структуры не противоречат друг другу, когда они скоординированы, когда официальные вожаки коллектива имеют высокий статус в сфере межличностных отношений, когда лидирующие группы являются носителями позитивных ценностей.

Сориентированность структур не рождается стихийно. Она может быть достигнута в результате специальных усилий педагогов потому, что обе структуры коллектива — две взаимосвязанные его характеристики. Изменения, происходящие в одной из них, влекут за собой изменения в другой. Так, изменение содержания или характера деятельности в коллективе может привести к перегруппировке детей в рамках эмоционально-психологических групп, к замене лидеров в сфере неофициального общения, к изменению баланса сложившихся неофициальных отношений. И, наоборот, распад или рождение той или иной эмоционально-психологической группы, смена лидера в ней может оказать существенное влияние на сферу деловых отношений. Это

обстоятельство и дает возможность влиять на неофициальную структуру коллектива через его организационную официальную структуру, набор деятельности, систему деловых отношений.

Возникающая в процессе совместной деятельности и общения школьников в коллективе под влиянием его образа жизни сеть официальных и неофициальных психологических отношений приводит к образованию особого его свойства — поля коллектива. В современной философской, психологической и педагогической литературе при характеристике этого понятия мы встречаемся с терминами "поле", "атмосфера", "тон", "стиль", "психологический климат" коллектива.

Эти термины не вполне синонимы. В их расшифровке имеются отличия, характеризующие различные нюансы этого понятия.

Поле коллектива — это интегративное свойство, характеризующее состояние коллектива как целостной системы, та "новая сила", которая рождается в результате взаимодействия людей, в результате достижения ими совместных целей. Поле является основной характеристикой коллектива, рассматриваемого как субъект воспитания, ибо все образующие его компоненты действуют на ребенка не как отдельные факторы, а в определенной целостности. Называя его полем то эмоционального, то морального, то интеллектуального напряжения, характеризуют его отдельные стороны. Оно определяется составом детей, уровнем их развития, характером их деятельности и общения, образом жизни коллектива, являясь функцией рождающихся в процессе и в результате их отношений. В свою очередь поле влияет на отношения, в значительной степени определяя их характер.

В практике воспитания о поле того или иного коллектива можно судить по его ценностным ориентациям, общественному мнению, традициям поведения его членов, эмоциональному настроению коллектива. Основу поля составляет морально-интеллектуальное содержание, стиль и тон деловых и личных отношений; направленность его проявляется в общественном мнении, в ценностных ориентациях; устойчивость ему обеспечивают кол-



лективные традиции. Его колебания, эмоциональная окраска ярче всего выступают в настроениях коллектива. Степень гармонии коллективных потребностей и имеющихся средств их удовлетворения, степень сориентированности официальных и неофициальных отношений характеризуют этот феномен со стороны направленности.

В тех случаях, когда официальная и неофициальная структуры коллектива не сориентированы, противоречат друг другу, в коллективе может возникнуть "двойное поле" (Семенов 1970), проявляющееся в противоречивых ценностях, принятых коллективом официально и родившихся в сфере неофициального общения, в наличии двух типов общественного мнения (например, официальное осуждение тех или иных поступков на собрании и культивирование их в жизни). Наличие такого "раздвоения" порождает проблему, сформулированную в педагогике как проблема "быть и казаться".

Поле, характеризуя общее состояние коллектива, определяет эффективность его как инструмента массового воспитания, воспитания всех его членов.

Если в педагогике пока что речь идет лишь о констатации самого феномена "поле коллектива", объяснении его влияния на личность, выявлении характеризующих его параметров, то в психологии уже возникли попытки измерить это свойство (правда, только по отношению к первичному коллективу) и по данным такого измерения судить о его развитости.

Так, зафиксированное А.В.Петровским (1973) и его сотрудниками ценностно-ориентационное единство коллектива — показатель его сплоченности — выступает как интегральная характеристика внутригрупповых связей, показывающая уровень или степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, явлениям, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом. С помощью индекса появляется возможность измерить если не поле в целом, то какую-то группу составляющих его компонентов.

Правда, проблема усложняется, когда мы пытаемся охарактеризовать поле сложного коллектива, например, школы.

В школе коллективы классов, кружков, пионерских отрядов, комсомольских групп являются носителями и составляющими общего поля школьного коллектива, так как оно формируется через деятельность и общение ребят не только в масштабах школы, но и в рамках составляющих ее первичных объединений. Когда какой-то класс как первичный коллектив по своему облику и поведению начинает резко выделяться на фоне других классов школы, это свидетельствует о несоответствии поля данного класса всей школьной атмосфере, о том, что его нормы, требования, ценности отличаются от общеколлективных. Такое отличие может говорить и о хорошем и о плохом. Но в любом случае при этом требуется педагогическое вмешательство с целью ли распространения норм коллективной жизни этого класса на остальные коллективы школы или с целью приведения этих норм в соответствие со школьными.

### 2.1.3. О стадиях развития детского коллектива

Л.И. Новикова, А.В. Буданов

Детский коллектив — явление динамическое, непрерывно развивающееся: меняются в процессе своего развития дети, образующие коллектив, меняются объединяющие их связи и отношения, меняется поле коллектива, а, следовательно, и характер воздействия его на личность.

Эти изменения возникают в результате целенаправленных воздействий педагогов, внутренних процессов, происходящих в коллективе, перемен в окружающей его социальной макро- и микросреде. Развитие коллектива — сложный и противоречивый процесс, в одних случаях длительный, растянутый на годы, в других интенсивный, быстрый. В нем возможны остановки, движения вспять. При этом основные параметры, характеризующие коллектив как социально-педагогическую общность, могут развиваться неравномерно. В итоге в рамках официальных структур тех или иных социально-педагогических объединений детей могут образоваться, по терминологии психологов, корпорации, диффузные группы и другие общности, социально-психологические характеристики которых не адекватны педагогической модели коллектива. Естественно, они перестают быть полноцен-

ными инструментами воспитания, т.к. многое теряют в своих воспитательных свойствах.

Однако при всем этом развитие детского коллектива отнюдь не стихийный, а педагогически управляемый процесс. Эффективность управления им зависит от того, в какой мере исследованы его закономерности и насколько удачно вычленены те основные стадии и этапы, через которые, нормально развиваясь, коллектив должен пройти под руководством педагогов. Поэтому процесс развития коллектива является одним из важнейших объектов исследований в области педагогики.

Наибольший вклад в характеристику процесса развития детского (да и не только детского) социалистического коллектива внес в свое время А.С.Макаренко, сформулировавший закон жизни коллектива ("движение — форма жизни коллектива, остановка — форма его смерти"), разработавший принцип перспективных линий, вычленивший основные этапы в развитии коллектива. Сформулированные им положения развиты и уточнены современными исследователями: философами, психологами, педагогами. При этом в работах философов (В.Г.Иванов 1970) процесс развития коллектива рассматривается как процесс развития социального организма, основные критерии и параметры которого — целеустремленность, сплоченность, прочность, эффективность деятельности. В работах психологов он выглядит как процесс развития социально-психологической общности с такими параметрами, как нравственная направленность, организационное единство, подготовленность к той или иной деятельности, психологическое единство (Уманский 1974) или ценностно-ориентационное единство, коллективистическая конкордность, референтность коллектива в глазах его членов (Петровский 1973). Философские и психологические характеристики процесса развития коллектива могут и должны быть использованы при разработке его педагогической характеристики. Однако ни одна из них не может быть целиком перенесена в педагогику, ибо только педагогика рассматривает коллектив как инструмент воспитания.

Педагогический анализ процесса развития детского коллек-



тива приводит к выводу, что в этом процессе целесообразно вычленил следующие стадии: первоначальное сплочение коллектива, функционирование его как инструмента массового воспитания, формирование как инструмента индивидуального развития каждого из его членов. Этот вывод, гипотетически сформулированный несколько лет назад (Новикова 1969), затем подтвердился рядом исследований (Газман 1974, Буданов 1975, Семенов 1970, Карпук 1975 и др.). В них был проанализирован этот процесс под различными углами зрения в разных по составу, типу и условиям функционирования коллективах.

Эти исследования дали возможность уточнить и развить ранее сложившиеся представления о процессе развития детского коллектива и дать следующую более или менее развернутую педагогическую характеристику его на качественном уровне (включая и те знания о нем, которые можно было почерпнуть в сфере смежных наук). В целом этот процесс, как уже говорилось, проходит стадии от первоначального сплочения, когда коллектив выступает прежде всего как цель воспитательных усилий педагогов, стремящихся ту или иную "организационную единицу" (Иванов 1971) превратить в коллектив, т.е. в такую социально-психологическую общность, где отношения и воздействия детей опосредуются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, где преобладают акты коллективистического самоопределения над конформными и негативистическими реакциями, где существует достаточно высокая степень совпадения оценок детей по отношению к значимым для коллектива в целом объектам, когда коллектив в целом становится референтным для большинства его членов (Петровский 1973).

В практике воспитания о наступлении такого состояния обычно судят по действительности организационной структуры (все ли органы самоуправления детей функционируют, все ли дети включены в систему деловых отношений), по увлеченности детей совместной деятельностью, по их реакции на нарушения отдельными членами коллектива установившихся норм коллективной жизни, по традициям поведения, сложившимся в детском коллективе, по развитости его внешних связей.

Процесс превращения организационной единицы, какой является детский коллектив в момент его рождения, в реальный коллектив представляется ступенчатым. В психологии он охарактеризован Л.И.Уманским (1974) как процесс перехода функционирующей в рамках организационной структуры социально-психологической общности из состояния номинального коллектива или группы-конгломерата в группу-ассоциацию и затем в группу-кооперацию, которую имеются все основания рассматривать в качестве коллектива и в педагогическом его понимании.

На педагогическом уровне процесс сплочения детского коллектива был охарактеризован А.С.Макаренко как процесс развития в нем требования.

Первый этап, когда требуют педагоги, — нулевая точка в развитии коллектива. По сути дела, воспитательного коллектива в это время нет, а есть упомянутая выше "организационная единица", которая еще не обладает (или почти не обладает) субъективными свойствами, ибо пока весьма лабильна его социально-психологическая структура. В рамках организационной структуры лишь начинают складываться деловые связи и те межличностные отношения, которые приводят к образованию неофициальных микрогрупп эмоционально-психологического характера. Члены складывающегося коллектива переживают состояние первоначальной адаптации. Оно характеризуется общим эмоциональным напряжением, возникающим прежде всего из-за недостатка у каждого или большинства его членов информации о законах, нормах, требованиях рождающегося коллектива, о его членах, о возможном своем положении в коллективе. Поэтому складывающиеся в коллективе микрогруппы в это время особенно неустойчивы и не связаны между собой.

Организуемая педагогами совместная деятельность детей по реализации поставленной цели не только приводит к возникновению объединяющей их сетке деловых отношений, но и усиливает процесс стихийно складывающегося общения, т.к. дети начинают видеть, "кто есть кто". В результате межличностные отношения становятся более определенными и прочными. Это приводит к консолидации и стабилизации образующихся малых групп,

которые стремятся самоопределиться в коллективе, занять в нем определенную позицию. Процесс их дифференциации происходит в соответствии с возможностями и потребностями реализовать себя в тех видах деятельности, в которые включен коллектив. Между группами нередко возникают противоречия, являющиеся следствием несогласованных притязаний, разных ценностных установок, норм, мотивов поведения.

Такого рода противоречия преодолеваются постановкой перед коллективом увлекательной для всех групп перспективы, обогащением содержания деятельности детей с учетом возможностей участия в ней всех групп, сочетанием групповых и коллективных форм ее организации, организацией соревнования с другим коллективом.

В итоге группы получают возможность более полно удовлетворить свои интересы и использовать способности к различным видам деятельности в своем стремлении занять адекватные их притязаниям и возможностям места в коллективе. Усиливающиеся контакты групп между собой, контакты отдельных групп с коллективом приводят к тому, что группы начинают осознавать себя как часть целого — коллектива. Таким образом, процесс дифференциации групп и стабилизации их положения в коллективе приводит к укреплению неофициальной структуры коллектива в целом.

Развивающаяся под влиянием деловых связей и отношений эмоционально-психологическая структура коллектива в это время оказывает особенно заметное обратное влияние на структуру официальную, т.к. малые группы, занимая определенное положение в системе деловых отношений, играют значительную роль в жизни и деятельности коллектива. Выкристаллизовывается тот действенный актив, который при поддержке педагогов становится способным управлять рядом процессов коллективной жизни — предъявлять требования к товарищам от имени коллектива.

В этот период коллектив переживает морально-волевое напряжение, связанное с сознательным стремлением всех его членов, независимо от групповой принадлежности, к реализации коллективных действий. Коллектив, переживая такое состояние,



становится способным требовать от своих членов определенных норм поведения. При этом по мере его развития круг этих требований неуклонно расширяется. Многие коллектив в состоянии в это время делать самостоятельно, опираясь на консультативную помощь педагогов. В силу этого расширяется сфера детского самоуправления.

Таким образом, вторая стадия развития детского коллектива, на которой он выступает как инструмент целенаправленного воспитания определенных качеств личности у всех входящих в него ребят, наступает еще в рамках первой его стадии, именно тогда, когда коллектив обретает относительно устойчивую социально-психологическую структуру, относительно устойчивое, а не только ситуативное поле морально-интеллектуального напряжения. На этом этапе одна основная цель педагогов — сплотить детский коллектив — уступает место другой: в максимальной степени использовать его возможности в реализации тех воспитательных функций по отношению к входящим в него детям, ради которых этот коллектив создавался.

Продолжая укреплять детский коллектив путем совершенствования его организационной структуры и содержания совместной деятельности детей, педагоги создают условия для оптимизации неофициальной его структуры. Она приобретает черты дифференцированного единства. Входящие в нее группы, взаимодействуя между собой и с коллективом на базе совместной деятельности и общения как детерминированного ею, так и свободного, становятся носителями коллективных ценностей. Границы их делаются более размытыми. Между детьми, независимо от их принадлежности к той или иной группе, более интенсивно формируются коллективистические отношения. Вместе с тем как в рамках таких групп, так и помимо них, выделяются микрогруппы дружеского типа. Эти группы, играя большую роль в духовном взаимообогащении детей и в формировании их нравственного облика, дополняют то влияние, которое они испытывают под воздействием коллективистических отношений, объединяющих их как членов широкой общности — коллектива в целом.

В это время между официальной и неофициальной структу-

рами коллектива устанавливается оптимальное соотношение, не-официальные микрогруппы занимают адекватное их возможностям и способностям положение в официальной структуре коллектива, у педагогов появляется реальная возможность через официальную структуру корректировать структуру неофициальных отношений детей в коллективе, опираясь на общественное мнение детского коллектива.

Меняется в это время и характер внешних связей и отношений коллектива. Если на предыдущей стадии эти связи главным образом помогали консолидации детей в рамках заданной официальной структуры, формированию сознания "мы - группа", то сейчас эти же связи имеют иную воспитательную нагрузку: на их основе детский коллектив осознает не только свою целостность, но и свою принадлежность к более широкому коллективу учреждения, общества в целом. У детей формируется самосознание коллектива как ячейки общества. Вместе с тем отрицательные влияния окружающей микросреды не привносятся, как это было раньше, через отдельных детей в коллективе, вызывая у разных групп и разных детей различное к себе отношение, а, будучи воспринятыми через призму коллективного сознания, вызывают критическое отношение коллектива, сопротивляющегося дурным влияниям. Вместе с тем все то хорошее, что идет из внешней среды в коллектив через составляющих его отдельных ребят, вызывает интерес всех, ведет к взаимообогащению.

По мере того как коллектив превращается во все более действенный инструмент воспитания по отношению ко всем своим членам, в нем создаются объективные условия для превращения его в инструмент развития индивидуальности каждого ребенка. Для него становятся характерными общая атмосфера доброжелательности по отношению к каждому своему члену, высокий уровень требовательности, социальные ожидания, стимулирующие раскрытие положительных сторон личности. При наличии их коллектив становится важнейшим фактором, побуждающим детей к самовоспитанию, стимулирующим и направляющим этот процесс, ибо ребенок в своих попытках к самоусовершенствованию встречает поддержку коллектива. Практически только на таком уровне раз-

вития коллектива становится возможным целенаправленно использовать его и как инструмент развития индивидуальности каждого.

Эта возможность реализуется, с одной стороны, через продолжающееся совершенствование коллектива как инструмента массового воспитания, а, с другой, — через вмешательство в процессы развития отдельных детей, осуществляющиеся в коллективе и под его воздействием. Деятельность коллектива в этот период строится так, чтобы она побуждала детей к самовоспитанию, а педагогическое вмешательство в сферу межличностных отношений детей предусматривает улучшение положения отдельных ребят в системе коллективных отношений.

Детский коллектив, достигнув такой третьей стадии в своем развитии, превращается в подлинно социалистический коллектив, для которого характерны: общественно полезные цели совместной деятельности, неантогонистический характер внутренних противоречий, сочетание личных, групповых и общественных интересов, сознательная дисциплина и устойчивая организация жизни, демократический тип управления. Для него характерна такая социально-психологическая структура, которая, объединяя его членов и координируя их действия, дополнительно стимулирует и развивает каждую личность посредством взаимобогащения. Характерным для любого социалистического коллектива в силу этого является его воспитательная функция.

Детский коллектив реализует эту функцию наиболее полно на высшей стадии своего развития, когда он приобретает следующие черты, характеризующие его как социалистический коллектив особого типа, для которого эта функция является основной:

1). Детский коллектив становится органической ячейкой социалистического общества, т.к. его деятельность детерминирована общественно значимыми целями, принятыми всеми членами коллектива, а сам он находится в состоянии взаимодействия с другими окружающими его коллективами детей и взрослых.

2). Отношения, объединяющие детей в таком коллективе, становятся истинно коллективистическими отношениями взаимопомо-



щи, взаимной ответственности, духовного взаимообогащения.

3). Детский коллектив на этой стадии играет роль той благоприятной социальной микросреды, которая необходима ребенку для его личностного самоутверждения и накопления им опыта социально-полезного поведения.

Именно на этой стадии развития детского коллектива его субъективные свойства становятся объективной реальностью, и коллектив превращается в полноценный инструмент воспитания. Конечно, далеко не всякий детский коллектив за время своего функционирования достигает этой высшей стадии в своем развитии. Это обстоятельство свидетельствует лишь о том, что воспитательные возможности педагогического управления таким коллективом как инструментом воспитания не оказались полностью реализованными.

Общий процесс развития детского коллектива и процессы развития его первичных коллективов могут и не совпадать. Так, в развитом, сплоченном коллективе школы, проявляющем заботу о всестороннем развитии каждого из своих членов, могут быть классные коллективы, находящиеся в процессе первоначального сплочения. С другой стороны, даже и в весьма неорганизованном и несплоченном коллективе может быть первичный коллектив, обладающий признаками высокого развития. В таких случаях возникают противоречия, преодолевая которые, коллектив продвигается вперед.

В процессе функционирования коллектива могут также возникать противоречия между коллективом и отдельными детьми или группами ребят, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований, между перспективами, стоящими перед коллективом, и устремлениями отдельных детей, между группами школьников с различными ценностными ориентациями и т.д.

Характер противоречий в детском коллективе зависит от типа коллектива, образа его жизни, а также от нравственно-психологического состояния коллектива, переживаемого в связи с возможностями удовлетворения тех потребностей своих членов, которые можно квалифицировать как коллективные потребности. Детский коллектив постоянно переживает такие сос-

стояния, когда все или большинство его членов испытывают потребность в усложнении стоящих перед коллективом общих задач, совершенствовании коллективной деятельности, улучшении организационной структуры, нормализации взаимных отношений, а на каком-то этапе — улучшении положения каждого в коллективе и т.д., то есть испытывает общее состояние напряжения. Подобное состояние коллектива, характеризующееся общим побуждением, желанием, стремлением детей к достижению некоторого результата, который переживается каждым как важный для него самого и для жизнедеятельности коллектива в целом, — можно квалифицировать как коллективную потребность.

Противоречия в жизни коллектива возникают, как правило, в связи с рождением, осознанием и удовлетворением таких потребностей.

В педагогике процесс развития коллектива как процесс преодоления подобного рода противоречий специально охарактеризован целым рядом работ (Бергер 1971, Семенов 1970, Афонькова 1974, Карпик 1975, Максакова 1975, Газман 1974 и др.). Анализ противоречий показывает, что во многих случаях они являются следствием изменившегося состава коллектива (привносятся новые ценности, меняется баланс сложившихся отношений), а нередко возникают и по вине педагогов, допускающих, скажем, чрезмерно либеральный стиль отношений с детьми в неразвитом детском коллективе или излишне авторитарный — в коллективе сложившемся, или резкое изменение стиля отношений с детьми, неправильную оценку состояния коллектива, сложившихся в нем групп и т.д.

Иными словами, коллектив развивается, преодолевая противоречия как неизбежные, так и те, которые можно было, но не удалось предотвратить. Вовремя не предотвращенное противоречие может перерасти в конфликт. В зрелом коллективе конфликты чаще всего ликвидируются самими детьми, с минимальным вмешательством педагога. В коллективе неразвитом преодоление конфликтов, наоборот, требует чрезвычайно тонкого педагогического вмешательства, без которого детский коллектив может начать деградировать.

Развитие коллектива как инструмента воспитания и преодоление возникающих в его жизни противоречий не разные процессы, а единый процесс, охарактеризованный по разным параметрам. Охарактеризовать его как единый процесс было бы чрезвычайно заманчиво. Однако пока что такая попытка была осуществлена только по отношению к временному коллективу старших школьников.

#### 2.1.4. Особенности развития временного коллектива старшеклассников О.С. Гасман

Своеобразием процесса развития временного коллектива старшеклассников (имеется в виду коллектив лагеря труда и отдыха, спортивного лагеря, туристской группы) является его интенсивность, обусловленная необычными условиями жизни, разнообразием видов деятельности, насыщенностью общения ребят, наконец, тем, что временный коллектив для них, по существу, единственный на протяжении всего своего существования.

Вместе с этим интенсивность и быстрота протекания процесса развития временного коллектива не только не мешают, но помогают исследователю фиксировать некоторые наиболее типичные свойства и проявления, характерные для жизнедеятельности всякого детского коллектива.

Временный коллектив в процессе своего функционирования переживает ряд сменяющих друг друга нравственно-психологических состояний. Их учет и планомерное изменение — важнейшее условие эффективности воспитательных воздействий. Охарактеризовать процесс развития временного коллектива — это значит дать характеристику переживаемых им состояний и адекватных им воздействий.

Можно выделить четыре таких состояния: первоначальной адаптации; конфликтов во внутриколлективных отношениях; морально-волевого напряжения, связанного с сознательным стремлением к реализации коллективных целей; активной интериоризации коллективных ценностей. (Время осуществления того или иного состояния будет называться периодом развития коллектива).



Не претендуя на исчерпывающую характеристику названных состояний, рассмотрим их особенности. Причем, чтобы понять состояние коллектива в каждый новый период его жизни, необходимо выделить ту доминирующую потребность, которая теперь определяет все другие потребности школьников. Какова же эта доминирующая потребность в первый период?

Старшеклассники, как правило, приходят во временные коллективы с желанием удовлетворить самые разнообразные потребности: и в новых впечатлениях, и в движении, и в эстетических наслаждениях, и в общении, самоутверждении в коллективе, и в техническом, художественном творчестве и т.д. Выбор какой-то одной "опорной точки" очевидно обусловлен как специфическими функциями данного коллектива, теми воспитательными задачами, которые здесь решаются, так и степенью той актуальности, которую имеет та или иная потребность для всех членов коллектива в начальный период.

Основным побуждением, которое направляет поведение "новичков" в первые дни жизни временного коллектива, является потребность в адаптации — в информации о нормах, требованиях нового коллектива, о своем положении в нем. Эта потребность приобретает доминирующий характер, поскольку в ней, во-первых, проявляются ведущие возрастные тенденции подростков и старших школьников — ориентация в поведении на коллектив. Во-вторых, без прогнозирования того, что ожидает личность в новом коллективе, она не может выработать такую модель поведения, которая обеспечивала бы ей психическое равновесие. Пока существует напряженность, связанная с необходимостью получить информацию о нравственных требованиях, направленности деятельности коллектива, о товарищеской среде, о педагоге, — все другие потребности отступают на второй план. Именно удовлетворение этой доминирующей потребности определяет и самочувствие школьника в коллективе в первый период.

Таким образом, состояние временного коллектива в первый период можно определить как общее эмоционально-нравственное напряжение ребят, связанное с дефицитом информации об удовлетворении своих потребностей в новом коллективе.

Содержание и направленность межличностного общения, деятельности наиболее ярко выявляются через призму доминирующей потребности — потребности в информации. Можно выделить следующие основные направления информационного поиска в этот период: желание определить цели, задачи, содержание деятельности, нормы, требования нового коллектива; интенсивное "узнавание" товарищей и воспитателей с целью прогнозирования своего положения в сфере деловых (официальных) и неофициальных отношений; поиск друзей по однозначным интересам, ценностям, мотивам поведения.

Эти направления информационного поиска определяют основное содержание межличностного общения в период развития коллектива. Так как носителями указанной выше информации выступают в основном два источника: товарищи и воспитатели, — то именно они оцениваются как наиболее значимые, на их изучение направляется активность членов коллектива. Значимость содержания и форм коллективной деятельности в этот период также определяется теми возможностями, которые она предоставляет для общения с товарищами и воспитателями. С целью утоления "информационного голода" школьники с желанием вступают в деятельность, интенсивно устанавливают связи друг с другом и с воспитателями.

Основные аспекты педагогического вмешательства в процесс развития детского коллектива на этом этапе его жизни вытекают из названных выше направлений информационного поиска.

Во-первых, возникает задача организации общения детей в связи с выработкой общих целей, задач, перспектив совместной деятельности, выработкой норм, требований коллектива по отношению к каждому. Организация коллективного планирования совместной работы, обсуждение и утверждение на общих собраниях норм взаимных отношений, законов совместной жизни особенно важны. В этом случае у членов коллектива воспитывается чувство хозяина, удовлетворяется возрастная потребность в самостоятельности. Предоставление каждому возможности высказать свое мнение создает благоприятную психологическую

атмосферу в коллективе. Если же общение детей официально не организуется, а задачи совместной работы, нормы коллективной жизни предъявляются в виде прямых педагогических требований, то обсуждение этих требований проходит стихийно (часто в критически-негативном плане), переносится в сферу неофициального межличностного общения, т.е. становится фактически не управляемым.

Иначе говоря, смысл педагогического вмешательства на этом этапе заключается прежде всего в том, чтобы, используя доминирующую потребность детей в информации о нормах, требованиях данного коллектива, поставить коллектив в позицию субъекта выработки задач и законов коллективной жизни.

Во-вторых, необходима специальная организация общения с целью помочь членам коллектива быстрее узнать друг друга, познакомиться с воспитателем. При этом важно так организовать это общение, чтобы школьники раскрывались друг перед другом в своих лучших проявлениях. (Известно, что в первое время школьник часто стремится "встать в позу", выдать себя не за того, кем он является в действительности, в общении с товарищами рассказать о своем несуществующем опыте "взрослой" жизни, понимаемой в нравственно искаженном свете).

Решить эту задачу помогают специально продуманные, эмоционально инструментированные педагогические ситуации, рассчитанные на более глубокое знакомство членов коллектива друг с другом, на создание эмоционального контакта с воспитателем (вечера знакомства, сборы "расскажи нам о себе", познавательные соревнования, "интеллектуальные бои", викторины и т.д.). В этом случае прямая и косвенная информация, которую получают школьники друг о друге, находится под педагогическим контролем, направляется в русло раскрытия интеллектуальных интересов, способностей, нравственных качеств членов коллектива.

Важно отметить, что удовлетворение потребности в информации о новом коллективе, о товарищах, воспитателе проходит главным образом в коллективной деятельности. Поэтому чем разнообразнее эта деятельность (познавательная, спортивная,



художественная и т.д.), чем интенсивней по темпу она протекает, тем разнообразнее и быстрее раскрываются члены коллектива друг перед другом.

Высокий темп и разнообразие деятельности в этот период дают возможность быстрее проявиться каждому: обеспечивают опережающее развитие деловых отношений по сравнению с негативными процессами в неофициальной сфере общения.

Если иметь в виду, что основная воспитательная задача в первый период развития коллектива состоит в том, чтобы старшеклассниками были приняты привносимые педагогами цели, перспективы деятельности, законы отношений, то, очевидно, в коллективе необходимо создавать благоприятное для решения этой задачи нравственно-психологическое состояние. Оно возникает, когда совместная деятельность, товарищеская среда, воспитатели раскрываются перед членами коллектива в свете их ожиданий и возрастных особенностей: характер организации коллектива способствует стремлению к самостоятельности; характер деятельности позволяет каждому проявить свои интересы, нравственные качества, узнать друг друга; педагогам не присущи формализм, авторитарные методы руководства, в отношениях друг с другом и с воспитанниками они показывают пример доброжелательности, взаимопомощи, ответственного отношения к делу и т.д.

Начальный период становления коллектива заканчивается, когда ребята удовлетворяют свою потребность в информации о законах, нормах, требованиях данного коллектива, когда в основных чертах они представляют себе содержание, перспективы общей деятельности, характер нравственных требований воспитателя, когда более или менее ясными становятся интересы товарищей.

На базе создания привлекательного образа нового коллектива и предоставления школьникам самостоятельности в работе общих задач и законов жизни педагогическая цель эмоционально принимается коллективом. Коллектив переходит в новое психологическое состояние.

Это состояние обычно характеризуется временным отсут-

вием единства среди его членов. Состояние разобщенности связано с тем, что, выяснив требования данного коллектива, одни старшеклассники удовлетворены и готовы в соответствии с ними действовать; другие стремятся уклониться от этих требований, т.к. они противоречат их наличным, реально действующим потребностям, интересам.

В этот период нет той доминирующей потребности, которая объединяла бы стремления всех членов коллектива. Однако имеются такие потребности, интересы, которые объединяют детей в отдельные группы внутри коллектива, т.е. происходит групповая дифференциация по однозначным мотивам, интересам, ценностям.

Одни группы направляют свою активность в сторону реализации коллективных целей, другие - в сторону удовлетворения узко личных интересов и стремлений.

Причем группы или отдельные члены коллектива находятся в скрытом напряжении между собой. Это состояние коллектива В.Г.Иванов (1971, с.57) называет "конфликтом перспектив" как следствием конфликта тех или других интересов или потребностей.

Напряженное состояние противоречий между различными группами детей в коллективе в свое время зафиксировал А.С.Макаренко. Поддержка требований воспитателя активом как раз и означает: существуют другие группы в коллективе - "пассив", "болото", - интересы и мотивы поведения которых расходятся с теми, что ценны с педагогической точки зрения.

В этот период могут возникать напряжения и между школьниками с различной нравственной направленностью, и между теми, кто занимает не одинаково благоприятное положение в официальной и неофициальной структуре отношений, и между физически сильными и слабыми, и между девочками и мальчиками, и между способными и менее способными и т.д. Однако конфликт потребностей, мотивов, ценностей наиболее типичен.

Наличие противоречивых потребностей обуславливает противоречивые оценки со стороны членов коллектива (для одних он авторитетен, для других нет), товарищей (значимы те, кто пре-

следует те же цели), направленности совместной деятельности (для одних значима деятельность, имеющая общественный смысл, для других — удовлетворяющая стремление к развлечениям, к личным удовольствиям).

Несмотря на явную противоречивость оценок, мнений, отношений к педагогу, к товарищам, к работе и т.д., конфликты во внутриколлективных отношениях носят скрытый характер, между группами и отдельными личностями идет борьба в скрытой от педагога сфере.

В коллективе, который переживает состояние скрытых конфликтов, наиболее интенсивное общение идет между ребятами внутри группировок, которые создаются по однозначным интересам, мотивам, ценностям. Межгрупповое общение на неофициальном уровне носит оттенок либо равнодушия, либо неприязни, так как конфликты между отдельными членами коллектива вследствие групповой солидарности переходят на конфликты между группами.

Состояние скрытых конфликтов характеризуется тем, что столкновения между отдельными членами коллектива и напряженность в отношениях между группами не являются предметом открытого обсуждения в коллективе, в органах самоуправления. В то же время эти конфликты обсуждаются в процессе неофициальных бесед, разговоров, им даются не всегда верные оценки.

Противоречия в межличностных отношениях, как правило, проявляются в общем настроении коллектива, в эмоциональном самочувствии отдельных школьников, сказываются на результатах коллективной деятельности.

Если эти противоречия и их оценка развиваются спонтанно, то фактически и влияние коллектива на личность проходит стихийно, коллектив останавливается в своем развитии.

Анализ нравственно-психологического состояния коллектива подводит к характеристике целесообразных линий педагогического вмешательства в процесс его развития на данном этапе.

Во-первых, целесообразно вызвать в коллективе состояние неудовлетворенности разобщенностью, отсутствием единства. Потребность в сплоченности, которую станет переживать боль-



шинство членов коллектива, будет определять и выбор деятельности, и характер отношений.

Во-вторых, необходимо вывести противоречия из сферы неофициальных межличностных отношений на арену официального общественного мнения, ибо только в этом случае внутриколлективные отношения становятся педагогически управляемыми.

В-третьих, в ходе обсуждения проблем жизни коллектива, а также в специально создаваемых педагогических ситуациях важно раскрыть коллективу личность каждого с позиций общественной морали — его отношения к работе, к товарищам, к требованиям педагога, к самому себе. Иначе говоря, необходимо добиться единства оценок, мнений в коллективе по основным вопросам его жизнедеятельности.

Обычно подобное состояние единства в коллективе возникает тогда, когда перед коллективом встает трудная общественно-значимая цель или актуализируется ранее выдвинутая перспектива, достижение которой требует объединения усилия всех членов коллектива, их эмоционально-нравственной сплоченности, ибо отсутствие единства в коллективе приводит к неудачам в деятельности.

Неудовлетворенность коллективными отношениями может не возникнуть у большинства, если коллектив добивается успеха в деятельности ценой усилий отдельных его членов (актива) или благодаря большой организаторской работе педагога. Поэтому последнему на некоторое время целесообразно изменить свою позицию таким образом, чтобы поставить результат деятельности в зависимость от самостоятельных усилий всех членов коллектива.

Важным средством постановки коллектива в позицию субъекта регуляции внутриколлективных отношений может стать общее собрание. Оно способно вызвать к жизни правильную оценку отношениям в коллективе, стимулировать принятие этой оценки всеми, если на собрании умело сочетается педагогическое убеждение с созданием атмосферы откровенности, возможности каждому высказать свою точку зрения.

Состояние морально-волевого единства, целеустремленности в коллективе возникает как результат предшествующих периодов его развития. В процессе осознания значения коллективной деятельности, поступков товарищей с точки зрения перспектив жизни данного коллектива и общественной морали возникает состояние общего стремления к реализации стоящих перед коллективом задач. С появлением субъективно принятой большинством общей цели коллектив переходит на новую стадию своего развития, характеризующегося сознательным и волевым стремлением к достижению успеха в совместной деятельности, имеющей общественный смысл. Именно это становится доминирующей потребностью членов коллектива.

На новом качественном уровне теперь оценивается воспитатель: значимыми становятся его умения, знания, способности, организаторские качества, идейная убежденность, играющие важную роль в обеспечении общего успеха. С этих же позиций оцениваются и отдельные члены коллектива: повышается статус тех, кто действует в интересах коллектива, вкладывает в общий успех либо свои организаторские навыки, либо художественные, творческие, интеллектуальные способности, либо дружелюбие, веселый нрав, поднимающий общее настроение, и т.д. Внутриколлективные отношения характеризуются добровольным объединением усилий, проявлением товарищества, взаимопомощи, требовательности, взаимной заботы и уважения, ибо именно такая атмосфера способствует успеху коллективной работы.

Вместе с тем, успех коллектива в реализации общественно-важных целей повышает его значимость в глазах ребят, вызывает чувство гордости коллективом, уважение к нему. Отсюда возникает желание соответствовать тем нравственным образцам, ценностям, идеалам, которые одобряются данным коллективом.

Иными словами, благодаря активной позиции самих школьников в жизни, этот период отличается наиболее интенсивным его влиянием коллектива как инструмента воспитания всех старшеклассников. Общее состояние коллектива характеризуется каждой деятельностью, оптимистическим, мажорным настроением.

Однако, если у коллектива не оказывается возможностей для

реализации принятых намерений или если он терпит постоянные неудачи, — коллектив начинает переживать "болезни" и может даже возвратиться на низшую ступень.

Поэтому важнейшая функция педагогического вмешательства в процесс развития коллектива на этой стадии состоит в том, чтобы помочь школьникам осуществить поставленные цели, вызвать положительные переживания, связанные с осуществлением общественно-значимых задач, и тем самым создать предпосылку к закреплению сформировавшейся основы потребности у каждого, пробудить желание и в дальнейшем жить в соответствии с социально-ценными нормами.

Нравственно-психологическое единство в коллективе развивается при условии, если педагог подчеркивает значение достигнутых результатов, если статус данного временного коллектива в глазах других входящих в общешкольный ученический коллектив постоянно повышается.

На завершающем этапе развития временного коллектива его нравственно-психологическое состояние, включая выработанное в предшествующие периоды критическое отношение к коллективной жизнедеятельности и в то же время уверенность в своих силах, веру в успех, обеспечивает условия, побуждающие ребят к работе над собой, к самовоспитанию.

Если раньше усилия каждого были направлены на то, чтобы внести свой вклад в общее дело, отдать ему свои нравственные силы, то теперь коллектив оценивается еще и с точки зрения того, что он может дать для самоусовершенствования, самопознания, для подготовки к будущей деятельности. Иначе говоря, в этот период коллектив существует для каждого как источник самовоспитания, как инструмент развития индивидуальности.

Успех идеальных побуждений, положительные результаты деятельности, достигнутые в предшествующий период, повышают реальную самооценку школьников, актуализируют гражданские мотивы, стимулируют воспитание у себя качеств, необходимых для активной общественной позиции в жизни.

Доминирующая потребность старшеклассников на этом этапе — потребность в самовоспитании.



Качественно изменяется значимость коллектива для его членов. Педагог, товарищи, общая деятельность оцениваются с точки зрения их значения для самопознания, разностороннего самоусовершенствования. Эти аспекты определяют и основной характер общения, ценность взаимной информации.

Выбор школьниками коллективной деятельности в этот период показывает наличие отрицательного отношения к развлекательству, желание участвовать в делах, имеющих идейно-нравственный смысл, позволяющих проверить и испытать себя в соответствии с теми идеалами, которые воспитывались в данном коллективе.

Атмосфера взаимоотношений в коллективе характеризуется товарищеской взаимопомощью, откровенностью, вниманием друг к другу, теплотой и сердечностью и в то же время непримиримостью к фактам антиобщественного поведения. Идейно-нравственные качества товарища становятся мерилom личных симпатий. С позиций собственного духовного обогащения оцениваются способности, знания, личные качества товарищей.

Коллективное сознание характеризуется возникновением единого общественного мнения. Общим становится ощущение своего коллектива как коллектива единомышленников, в котором активную жизненную позицию, высокие идейно-нравственные принципы разделяют все.

Установка на самовоспитание, желание действовать и за пределами данного коллектива в соответствии с его идеалами сохраняется, если удастся, во-первых, предоставить каждому возможность через коллектив осознать себя, свои возможности, свою жизненную позицию; во-вторых, увлечь формами и методами самовоспитания; в-третьих, создать условия каждому для самостоятельной деятельности в соответствии с принятой активной общественной позицией и индивидуальными особенностями личности.

Такова, в самом общем виде, попытка охарактеризовать процесс развития временного коллектива старшеклассников через последовательную смену его различных нравственно-психологических состояний.

Сопоставление процессов развития временного коллектива старшекласников и развития общешкольного и классного коллектива общеобразовательной школы, коллективов клубного типа обнаруживает не только особенное в развитии каждого из названных типов, но и некоторые общие существенные черты, в частности, изменение нравственно-психологических состояний. Благодаря этому можно утверждать плодотворность изложенного выше подхода к изучению коллектива в общетеоретическом плане.

## 2.2. Детские коллективы, их типы, функции и особенности

В предыдущем разделе детский коллектив охарактеризован как сложная социально-педагогическая система и как своеобразный инструмент воспитания. При этом имелось в виду то общее, что в большей или меньшей мере свойственно каждому реально функционирующему детскому коллективу.

Однако модельное представление не совпадает, да и не может совпадать с характеристикой того или иного конкретного коллектива, ибо они относятся друг к другу как общее и частное: у конкретных коллективов имеются специфические присущие только или прежде всего им признаки.

Но соотношение между представлениями о коллективе вообще и знаниями о конкретных коллективах не сводится только к соотношению между общим и частным.

"Детский коллектив вообще" выступает в качестве родового понятия по отношению к различного типа коллективам, имеющим признаки того или иного вида. Многообразие составляющих детское общество коллективов — отнюдь не набор однотипных, отличающихся деталями и степенью выраженности коллективных свойств детских объединений. В нем функционируют самые разнообразные по своему характеру, целям и особенностям детские коллективы. Одни из них играют большую роль в жизни детей, другие — меньшую. Одни широко распространены, другие встречаются сравнительно редко. В одних складываются самые разнообразные отношения, в других эти отношения более или менее

однотипны. Одни из них объединяют обычных нормальных детей, другие — детей с патологическим поведением, с отклонением от нормы в состоянии здоровья. Одни коллективы невелики и играют роль объединений контактного типа, другие являются сложными коллективными образованиями, объединяющими много самых разнообразных коллективов, более простых по своей структуре.

Количественный и качественный состав коллектива, возраст его членов, характер их деятельности, степень сплоченности, направленность общественного мнения, характер руководства со стороны взрослых — все эти и многие другие факторы определяют его специфику, делают своеобразным, непохожим на другие коллективы. Вместе с тем у каждого из них есть такие черты, которые роднят его с другими, делают в чем-то на него похожим. Все детские коллективы, будучи в каких-то чертах похожими на коллективы взрослых (и те, и другие — коллективы нашего общества, коллективы социалистического типа), чем-то от них отличаются.

Чтобы говорить об общих закономерностях формирования и развития коллектива социалистического типа, о характере взаимодействий его с обществом, с личностью, необходимо изучать разные коллективы, в том числе и детские. В этом аспекте детские коллективы, наряду с коллективами взрослых, являются объектами изучения как для социологов, социальных психологов, так и для педагогов.

При этом педагогам необходимо изучать разнообразные коллективы социалистического общества, чтобы уяснить их воспитательные функции и возможности, чтобы овладеть механизмом управления ими в целях всестороннего развития их членов.

Таким образом, проблема классификации современных социалистических коллективов и характеристики их основных типов связаны с разработкой не только теории, но и методики коллективного воспитания.

В настоящее время в педагогике нет дифференцированных методик коллективного воспитания, т.е. применимых к коллективам, различным по своим воспитательным функциям и возможностям. Сложилась, безусловно, важная сама по себе, но лишь



общая методика, "накладываемая" на любой коллектив. С ней связаны такие понятия, как перспектива, соревнование, единые требования, традиции. Однако трудно, как правило, ответить на вопросы, чем же, например, методика коллективного воспитания взрослых отличается от методики коллективного воспитания детей, чем методика воспитания в коллективе и через коллектив в рамках школы отличается от соответствующей методики в рамках внешкольного учреждения.

Пытаясь анализировать значение детского коллектива в деле формирования личности, говорят о характере взаимоотношений ребенка с коллективом, о его социальных ролях, статусе в коллективе. Но при этом не даются четкие ответы на такие вопросы: чем же роль ребенка в одном коллективе отличается от его роли в другом коллективе, в чем, скажем, различие его ролей в коллективах класса и пионерского отряда.

Совершенно очевидно, что методика коллективного воспитания не может быть стандартной для любого детского коллектива, что должны существовать ее различные варианты. Чтобы создать их, необходимо выделить и охарактеризовать основные типы детских коллективов. Это тем более важно, что в наши дни ребенок является членом не одного, а одновременно нескольких коллективов, каждый из которых является своеобразным инструментом его воспитания в руках разных педагогов. Естественно, что влияние всего комплекса педагогических воздействий, испытываемых ребенком, будет тем эффективнее, чем согласованнее эти воздействия. Но для того, чтобы они были согласованными и подкрепляли, а не дублировали и не ослабляли друг друга, надо знать специфические функции и возможности тех коллективов, в которые входит ребенок. Только тогда и можно использовать каждый из них в соответствии со своим назначением, и все их вместе — с наибольшей пользой.

Таким образом, классификация детских коллективов, выделение и изучение их основных типов необходимо для того, чтобы, с одной стороны, выявить общие закономерности коллективного воспитания, а, с другой, — с учетом специфических особенностей каждого отдельного типа детского коллектива разработать эффективные методики использования их в процессе воспитания подрастающего поколения.

## 2.2.1. Специфика воспитательных функций как основа классификации детских коллективов

А.Т. Куракин

В философской и педагогической литературе в настоящее время нет научно обоснованной классификации коллективов вообще и детских коллективов, в частности, хотя и имеются попытки найти подход к такой классификации. Эти попытки существенно отличаются от соответствующих поисков педагогов и психологов прошлого.

Так, в 20 - 30-х гг. В.М.Бехтерев впервые сделал попытку классифицировать человеческие коллективы. Он считал, что "коллективы могут разнообразиться не только по составу входящих в них индивидов (определенной профессии и т.п.), но и по цели, а также и характеру взаимоотношений между входящими в коллектив индивидами" (1921, с.43). В своих работах он различал толпу как коллектив, связанный общим настроением; зрелищную аудиторию как коллектив, связанный общим настроением и сосредоточенностью; совещания, съезды, комитеты как коллективы, связанные общим суждением; собрания партий, конференций, профессиональные и экономические общества, кооперативные организации как коллективы, объединенные обсуждением общих задач, интересующих отдельные классы или отдельный круг лиц; и даже тотализаторы, банковские и игорные дома как коллективы, объединенные задачами стяжания.

А.С.Залужный, уделивший немало внимания проблеме классификации коллективов вообще и детских коллективов, в частности, считал попытку В.М.Бехтерева неудачной, т.к. в основу ее были положены признаки коллектива, имевшие явно субъективный характер.

Сам Залужный (1931) считая, что единственный способ понять коллектив детей - это изучить его поведение в зависимости от окружающей среды, т.е. в зависимости от падающего на него раздражителя, давал следующую классификацию детских коллективов:

Самовозникающие: а) кратковременные (группы играющих детей, летучие собрания; уличные группы кратковременного действия); б) длительные (регулярно собирающиеся группы детей, банды беспризорных, учащиеся, живущие коммуной), у которых образовались уже коллективные связи, но нет еще определенной организации.

Организованные: а) кратковременные (организованная игровая группа; собрание, слет и т.д.; демонстрация, поход, экскурсия; всякого рода одновременные коллективные работы); б) длительные простые (школьные и клубные группы и кружки; артели и др. объединения длительного характера; местные организации, не входящие в союзы); длительные сложные (школы, клубы, детские организации, кооперативные организации; различные общественные организации — МОПР, ОЗТ и др.).

Как известно, А.С.Макаренко (т.У, сс. 469—476) подверг резкой критике эту классификацию, показал ее несостоятельность, несоответствие тем жизненным явлениям, которые она должна была отображать, непригодность ее как инструмента, помогающего изучать и осмысливать эти явления. В самом деле, основой классификации коллективов здесь берутся такие признаки, которые случайны, неточны и ничего не определяют.

А.С.Макаренко рассматривал коллектив как самое широкое родовое понятие, не сведенное к понятию вида. "Видовые и родовые термины, конечно, условны, но эта условность должна определяться не усмотрением отдельных авторов, а уже существующей человеческой практикой, реальной систематикой. Когда словом "коллектив" именуют и все человечество, и государство, и общество, и компанию беспризорных, это знаменует, собственно говоря, отказ от классификации" (т. У, с. 472).

С выдвинутой А.С.Макаренко критикой нельзя не согласиться. Она сыграла свою роль в прошлом. Она сыграет ее и в будущем, т.к. всегда будет являться предостережением против попыток заумного, нежизненного подхода к решению проблемы классификации человеческих коллективов. И хотя сам А.С.Макаренко не предложил классификации детских коллективов, он сформулировал целый ряд принципиальных позиций, которые и сегод-



ня необходимо принимать во внимание. Эти позиции, по существу, сводятся к следующему:

в классификации коллективов (и детских в том числе) необходимо исходить из тех реально существующих объединений, которые в настоящее время функционируют в жизни общества, поскольку коллектив — это органическая ячейка нашего общества;

важнейшим признаком коллектива, отличающим его от других человеческих общностей, является единство цели, деятельности и организации; в основе социалистического коллектива лежит социально-полезная деятельность его членов;

между целым коллективом и личностью стоит первичный коллектив, объединяющий детей в их повседневной жизни и являющийся основным путем прикосновения к личности; такой первичный коллектив — лишь часть целого, а не самостоятельно функционирующая ячейка;

детский коллектив не стихийно возникающая общность, а педагогически управляемое явление.

Всказанные А.С.Макаренко соображения связаны прежде всего с ограничением того круга социальных явлений, которые принято называть коллективами. Иными словами, нельзя путать такие понятия, как коллектив и общество (хотя наше общество и организовано по коллективному принципу), коллектив и группа, коллектив и организация.

Анализируя детские коллективы социалистического типа, которые функционируют в нашем обществе, следует исключить из сферы рассмотрения "неформализованные" детские объединения (дружеские компании, уличные объединения, "подворотни") как общности, не имеющие официального статуса, педагогически не управляемые, хотя многие из них и обладают рядом признаков, присущих коллективу. Вместе с тем, далеко не всякое педагогически управляемое через официальную систему связей множество детей обладает свойствами коллектива, охарактеризованными в предыдущем разделе.

В рамках той или иной организации детей объединяет система официальных, деловых отношений. Избирательные же их от-

ношения могут лежать совсем в иной плоскости, быть сторонними для организации. Социально-психологическая малая группа, напротив, объединяет детей через сетку неофициальных межличностных отношений. Поэтому любой коллектив — всегда организация, но далеко не всякая организация (класс, отряд, школа) является коллективом. Социально-психологическая группа может не иметь отношения к коллективу (например, дружеская компания по месту жительства по отношению к школьному коллективу), а может и входить в его неофициальную структуру (аналогичного рода компания в классном коллективе).

Разведение таким образом понятий коллектива, группы и организации дает возможность прекратить ставшие давно уже бесплодными споры типа: является ли "подворотня" коллективом; можно ли пионерскую организацию в целом называть коллективом; любой ли класс является коллективом и т.д. Так, "подворотню" можно рассматривать как коллектив только тогда, когда она приобретает черты организованного единства: включается в целенаправленную социально значимую деятельность, между ее членами устанавливается система связей и отношений делового характера, обусловленная единством цели, деятельности и официальной структуры, т.е. когда она превратится в профильный отряд по месту жительства, в кружок при домоуправлении, в какую-то официальную ячейку в бытовом коллективе детей и взрослых.

Пионерскую организацию в целом мы вправе рассматривать как коллектив, ибо ее членов объединяет система не только официальных связей и зависимостей, возникающих в процессе единой по своему замыслу деятельности, но и специально культивируемые в ней коллективистические взаимоотношения, объединяющие ребят как юных пионеров (при этом отдельные ее подразделения по тем или иным причинам могут и не превратиться в настоящие коллективы).

Класс, школа — потенциально всегда коллективы, но именно потенциально, ибо ученики в отдельных случаях оказываются в школе или классе, не обладающими всеми признаками коллектива.

Таким образом, говоря "школа как коллектив", этим вовсе не утверждают, что любая школа является коллективом, но под-

черкивают ее потенциальные возможности быть таковым.

Ограничив круг явлений, адекватных понятию коллектива, можно попытаться классифицировать всю ту совокупность детских коллективов, которая функционирует в нашем обществе.

Естественно, что при этом возникает вопрос о единой логической основе такой классификации, о том признаке, отталкиваясь от которого, можно тот или иной детский коллектив отнести к определенному типу.

Возможности здесь довольно многообразны. Можно, например, взять за основу длительность существования детских коллективов. Ведь, конечно, существенным образом отличается школа как коллектив, в котором ребенок находится 10 лет, и пионерский лагерь, где он пребывает в течение 26 дней.

Коллективы могут быть классифицированы и по основным видам деятельности: трудовой, учебной, игровой, спортивной и т.д.

Можно считать определяющим признаком характер общения ребят: систематическое повседневное (школа, класс), систематическое, но не повседневное (кружок, спортивная секция и т.д.), эпизодическое (туристическая группа, пионерский лагерь, игровая группа).

За основу классификации можно взять и сложность организационной структуры коллектива: звено - пионерский отряд - пионерская дружина; класс - школа и т.д.

Психологи, как об этом говорилось выше, пытаются классифицировать коллективы по уровню их сплоченности и социальной зрелости: группа-конгломерат, ассоциация, кооперация, комфортабельный коллектив, корпорация (Уманский 1974).

Каждый из приведенных подходов к классификации имеет право на существование. Целесообразность того или иного из них зависит от тех задач, которые стоят перед исследователем.

Так, например, классификация коллективов по степени их сплоченности и социальной зрелости целесообразна, если стоит задача выявить закономерности развития детского коллектива.

Классификация коллективов по признаку их сложности может иметь смысл при выяснении вопросов структуры детского коллек-



тива, при изучении соотношения целого коллектива с его частью — первичным коллективом и т.д.

В основу предложенной нами классификации положена специфика преобладающих функций, которые общество возлагает на разные коллективы, и адекватных им социальных ролей, реализуемых в этих коллективах их членами.

Такой подход дает возможность прежде всего вычленить воспитательный коллектив как особый тип социалистического коллектива, стоящий в одном ряду с производственными коллективами нашего общества и отличающийся от них тем, что воспитательная функция для него является основной.

Названная основа классификации позволяет рассмотреть детские коллективы, как существенно различные, но дополняющие друг друга в своем воздействии на ребенка, что чрезвычайно важно для практики воспитания.

Коллективы, составляющие детское общество, многообразны. Характерный для современного коммунистического строительства процесс расширения, углубления и дифференциации воспитательных задач привел к расширению и дифференциации сетки детских коллективов. Лишь их совокупность дает возможность целостного воспитания разносторонне развитой личности.

Поэтому специфика воспитательных функций является наиболее целесообразной основой для педагогической классификации того многообразия детских воспитательных коллективов, которые функционируют в нашем обществе.

## 2.2.2. Основные типы детских коллективов

А.Т. Куракин

Все детские коллективы в соответствии с принятым основанием можно условно разделить на несколько больших групп. Одна из них связана прежде всего с вооружением подрастающего человека определенной системой знаний, умений и навыков, привитием ему навыков организованного поведения. Такими коллективами являются учебно-воспитательные, функционирующие на базе различных учебно-воспитательных учреждений, в своей совокупности охватывающих всех детей школьного возраста.

Ведущей задачей коллективов другого типа является глав-

ным образом удовлетворение индивидуальных интересов детей и на этой почве развитие их индивидуальных способностей, склонностей и задатков. Это коллективы клубного типа, функционирующие на базе школ, внешкольных учреждений, по месту жительства.

В настоящее время подавляющее большинство детей школьного возраста объединено в коллективы пионерских и комсомольских организаций, имеющих основной целью идейное сплочение подрастающего поколения, формирование у него гражданского самосознания.

В учебно-воспитательный коллектив (класс, школу) ребенок включается, как только ему исполняется семь лет. Школьник может стать хорошим или плохим учеником, но он им становится непременно. Его поведение как члена учебно-воспитательного коллектива регламентируется системой единых требований учреждения, вытекающих из стоящих перед ним задач.

В коллектив пионерской или комсомольской организаций школы школьник входит добровольно, принимая установленные Законом юных пионеров, Уставом ВЛКСМ принципы поведения.

В тот или иной клубный коллектив (несколько коллективов) ребенок также приходит добровольно, стремясь удовлетворить свои индивидуальные интересы, реализовать творческие замыслы.

Опыт показывает, что в своем общении дети не ограничиваются рамками вышеперечисленных коллективов. Свой досуг ребята любят проводить вместе. Там, где этим свободным общением не руководят педагоги, оно может привести к отрицательным результатам. Но при умелом педагогическом руководстве на базе свободного общения детей формируются соответствующие коллективы, которые могут сыграть весьма важную роль в подготовке подрастающего поколения, особенно старшеклассников к жизни, в правильной организации досуга, воспитании культуры человеческого общения.

Кроме перечисленных, имеются, как уже говорилось, коллективы перевоспитания, куда попадают дети, с которыми не справляются семья и массовая школа, а также коллективы больных детей, функционирующие на базе лечебных учреждений.

Учебно-воспитательный коллектив играет особую роль в жизни каждого ребенка. В нем формируется мировоззрение школьника, который вместе с товарищами овладевает основами наук. Здесь он приобретает первоначальный трудовой опыт, приобщается к духовной культуре общества. Деятельность членов такого коллектива многогранна: учение, труд, общественная работа, игра. Основным ее видом является учение, и это обстоятельство во многом определяет специфику деловых связей и отношений, объединяющих детей в таком коллективе. Он имеет весьма сложную внутреннюю структуру, обусловленную прежде всего разнородностью его элементов.

Педагог в таком коллективе выступает то как источник знаний, то как консультант в процессе самостоятельной познавательной деятельности детей, то в роли ее организатора, нередко как старший друг. И при этом он всегда остается направляющей, побуждающей и контролирующей силой, которая регулирует процесс формирования коллективных отношений.

Коллективы по интересам — кружки, творческие объединения, различного рода общества, секции, профильные или многоплановые клубы, функционирующие в школах и внешкольных учреждениях, — играют весьма важную роль в жизни современных ребят. Школа вооружает их определенной системой знаний, умений и навыков. В процессе обучения в какой-то степени выявляются индивидуальные интересы, склонности, способности и возможности детей. Но чтобы развить эти качества, необходимо привлечь ребят к самой разнообразной специальной деятельности, выходящей за рамки урока. Дети по собственному выбору пробуют свои силы, применяют свои способности, развивают наклонности в названных коллективных объединениях. Такой свободный выбор является важнейшим условием полноценного развития творческой индивидуальности ребенка.

Эффективность воздействия коллективных объединений по интересам зависит не только от общей атмосферы коллектива, но и от того места, которое ребенок занимает в данном коллективе, от той роли, которую он в нем реализует.

В классе ребенок в силу необходимости мирится со своим



иногда очень неприметным положением. В кружке ему с таким положением мириться не обязательно. Кружок — дело добровольное. Но здесь и значительно легче найти свою "особую роль". Опыт показывает, что ребята в коллективах по интересам, как правило, вовсе не стремятся стать "примами". Их устраивают различные роли, лишь бы они были индивидуализированными, "особыми", своеобразными.

Если дети и подростки еще не осознали своих индивидуальных склонностей, не знакомы с характером деятельности кружков, то для этой категории ребят наиболее эффективной формой коллектива по интересам является многоотраслевой клуб с системой самых разнообразных кружков и секций, с общими мероприятиями типа клубного дня, общественных смотров, выставок. При такой структуре коллектива ребенку легче найти себя. Дети приобретают возможность, углубляясь в любимое дело, расширять круг своих интересов и знаний в смежных областях, куда они без помощи клуба и не заглянули бы.

В творческом развитии старшекласников, когда основная направленность индивидуальных интересов уже определилась, немалую роль играют профильные клубы. Такой клуб дает возможность более серьезно организовать работу по развитию индивидуальных интересов школьников.

Структура коллектива по интересам специфична и по характеру взаимосвязей детей и взрослых. Последние в жизни детских коллективов по интересам играют иную роль, чем в коллективах учебно-воспитательных. Здесь взрослый (педагог, общественник) — это вдохновитель, консультант, который помогает справиться с затруднениями. Организаторами деятельности зачастую выступают сами ребята. Педагог же целенаправленно управляет складывающимися в процессе общения ребят отношениями, корректируя их с таким расчетом, чтобы каждый ребенок получил от коллектива максимум для всестороннего развития своей индивидуальности.

Коллективы детских и юношеских коммунистических организаций проводят в школе и за ее пределами глубоко содержательную, разностороннюю работу, воспитывают в детях вер-

ность идеалам партии, стремление к знаниям, приобщают их к труду и активной общественно полезной деятельности. Они являются первыми помощниками школы, учителей в деле коммунистического воспитания учащихся.

Комсомол и пионерия дают возможность решать стоящие перед школой, учителем задачи наиболее эффективно. Рассмотрим это на примере пионерской организации.

Юный строитель коммунизма — такова позиция подростка-пионера. С учетом ее и организуется деятельность детей в рамках пионерской организации: помощь взрослым, забота о малышах, о лучшем будущем своей школы, села, города, района. Ребят в отряде, звене, дружке объединяют и взаимопомощь в учении и труде, и общая деятельность по интересам, и совместный досуг. Но основными, определяющими весь облик пионеров являются связи, включающие их в идейную и трудовую жизнь советского общества, связи, возникающие в процессе совместной деятельности на пользу общества.

Особенности функций пионерской организации определяют и характер ее связей с другими воспитательными коллективами. Пионерская организация функционирует не рядом со школой, не по соседству с клубом и т.д. — она пронизывает все те коллективы, тесно переплетается с ними, обеспечивая идейное сплочение детского общества, всех функционирующих в нем коллективов. Эта специфическая роль общественно-политической по характеру детской организации влияет и на положение ребенка как члена других коллективов. И в классе, и в семье, и в дружеской компании он выступает не только как ученик, член семьи, товарищ, но и как пионер.

Проникая в другие детские коллективы, пионерская организация обеспечивает высокоидейный характер взаимоотношений входящих в них ребят, общественную направленность их деятельности.

Комсомольская и пионерская организации объединяют детей, подростков, юношей и девушек на высоких идейно-нравственных принципах, помогающих им учиться и жить по-коммунистически.

По мере расширения сферы целенаправленного общественно-

го воспитания наблюдается тенденция расширения сети коллективов, играющих существенную роль в социальном развитии ребенка. Родились и получают все более широкое распространение ученические производственные бригады, школьные лесничества, лагеря труда и отдыха, различные объединения по месту жительства. Наблюдается также тенденция к усилению дифференциации уже сложившихся детских коллективов.

Сетка коллективов, охватывающих ребенка, становится все более гибкой и многогранной, а значит, все в большей степени соответствующей задачам всестороннего развития юного гражданина, особенностям его индивидуального развития.

Коллективы перевоспитания, объединяющие "трудных" детей, может быть, и не стоило бы включать в общую классификацию детских коллективов. Ведь в них попадает в общей сложности совсем незначительный процент ребят. Однако в любом детском коллективе могут сложиться отношения, которые в большей или меньшей степени присущи объединениям "трудных" (круговая порука, подавление слабых и т.д.). Не зная специфики таких отношений, педагог может оказаться безоружным и в условиях обычного коллектива детей.

А.С.Макаренко, воспитывая детей, изорудованных социальными бурями, прекрасно сознавал необходимость участия воспитанников в самых разных по своему типу коллективах. Поэтому он в рамках единого коллектива колонии или коммуны мастерски имитировал все возможные формы общения, в том числе и семейного. Макаренко первый поставил задачу гармонического сочетания различных коллективов в процессе воспитания, удачно решал ее в рамках вверенных ему учреждений, создавая в каждом из них своеобразный моноколлектив. Очевидно, и современные коллективы перевоспитания должны быть аналогичного характера.



### 2.2.3. Ученический коллектив школы как единство разнотипных коллективов

А.Т. Куракин

Коллектив любой школы многофункционален, ибо перед школой стоят самые широкие воспитательные, а отнюдь не только образовательные задачи. Эти задачи школа решает через систему социальных ролей, реализуемых детьми в процессе разнообразной деятельности в рамках разнотипных первичных коллективов.

В современный коллектив массовой школы дети входят через несколько первичных коллективов: учебных (классов), клубных (кружков, секций), пионерских и комсомольских (пионерских отрядов, классных комсомольских организаций), трудовых (звеньев ученической бригады) и т.д. Эти коллективы отличаются специфическими функциями в процессе формирования личности школьника.

Являясь членом школьного коллектива, каждый ребенок выступает в нем и как ученик, усваивающий знания, накопленные человечеством, и как труженик, создающий полезные обществу ценности, и как нравственная личность, руководствующаяся в своем поведении нормами человеческого общежития, и как творческая индивидуальность во всем ее качественном своеобразии.

Естественно, что функционируя в рамках школы, первичные коллективы не являются независимыми друг от друга; они взаимосвязаны. Каков характер этих связей?

Все они необходимы ребенку. Нельзя считать, что процесс воспитания протекает нормально, если ребенок не является членом одного из коллективов каждого типа. Вызывает тревогу не только тот, кто не посещает школу, не включен в систему отношений учебного коллектива, но и школьник, не являющийся октябреньком, пионером или комсомольцем. Все больше забот проявляется о том, чтобы охватить всех детей системой предметных кружков и спортивных секций. "Лишение" ребенка хотя бы одного из этих трех типов коллектива снижает эффективность целенаправленного процесса воспитания, осуществляемого школой как государственным учреждением.

При этом каждый из них объединяет определенную часть учащихся (учебный коллектив — всех) на базе деятельности, соответствующей основной функции данного коллектива. Каждый коллектив имеет собственный орган самоуправления: комитет комсомола, совет дружины, совет клуба (или клубов), учком (старостат, совет командиров) и др.

Коллективы учебный, клубный, пионерской и комсомольской организаций связаны между собой не только через детей, являющихся в массе своей членами и всех одновременно, но и в качестве структурных объединений. Они функционируют не параллельно, не "через запятую". Существующие между ними связи в одних случаях можно охарактеризовать как дополнение (коллективы по интересам по отношению к классным коллективам), в других — как проникновение (коллективы пионерской или комсомольской организации по отношению к остальным). Характер этих связей обусловлен спецификой функций каждого из коллективов по отношению к личности ребенка.

Эффективность функционирования каждого из трех коллективов, составляющих коллектив школы, зависит от эффективности функционирования остальных.

Так, школа с крепкой комсомольской организацией и хорошим клубом, как правило, будет иметь и сплоченный учебный коллектив. Комсомольская организация всегда оказывается более боевой и действенной, если ее усилия направлены на активизацию познавательной деятельности школьников. И в этом смысле можно говорить о школьном ученическом коллективе как об органическом единстве классов, отрядов, групп и кружков, о едином самоуправлении в школьном коллективе, реализуемом в системе взаимосвязанных органов самоуправления каждого из составляющих его коллективов. В этой системе особую роль играет комитет комсомола, направляющий деятельность других органов школьного коллектива, придающий им идейное звучание, опирающийся на них в своей работе с ребятами.

В ряде случаев в школе может не быть, например, организационно оформленного клубного коллектива, тогда функции руководства соответствующей деятельностью комитет комсомола

или совет дружины берут на себя. Но как только удастся активизировать ребят, целесообразно наладить специальную работу по организации клубного коллектива.

Так, например, коллектив современной сельской школы, помимо перечисленных включает в себя еще и коллектив, объединяющий учащихся старших классов на базе производительного труда в рамках ученической производственной бригады. Основная функция такого коллектива — приобщение школьников к современной материальной культуре, к производительному труду в сельскохозяйственном производстве. Спецификой этого коллектива является то, что он "принадлежит" не только школе, а входит также и в структуру производственного коллектива взрослых (колхоза, совхоза), занимает в нем определенное место, являясь объектом его заботы. Через коллектив ученической бригады школьники включаются в систему трудовых отношений взрослых.

Таким образом, в коллективе ученической бригады, функционирующем на базе современного сельскохозяйственного предприятия, школьник реализует позицию труженика, активно участвующего наряду со взрослыми в процессе создания материальной культуры общества.

Особенностью детских коллективов учебно-воспитательных учреждений интернатного типа является включение в их структуру бытовых коллективов общежитий.

В интернате ребенок в значительной степени, а иногда и совсем лишается весьма необходимого для его полноценного развития систематического общения с семьей. Недостаток этого общения, опыта семейной жизни по идее и должен быть компенсирован в том бытовом коллективе, который складывается в процессе труда детей по самообслуживанию и их повседневного бытового общения.

Пытаясь приблизить характер бытового общения детей к характеру их общения в семье, во многих интернатах пришли к идее разновозрастных первичных коллективов, в которых старшие ребята по отношению к младшим осуществляют функции своеобразной опеки, приучают их к элементарным нормам челове-



ского общежития, проявляют по отношению к ним внимание и заботу.

В тех случаях, когда такие коллективы взаимодействуют с первичными коллективами других типов, воспитательные возможности всего учебно-воспитательного учреждения возрастают, т.к. расширяется сетка социальных ролей, реализуемых здесь детьми.

#### 2.2.4. Коллектив комсомольцев в школе

##### Б.З. Вульф

Комсомольская ученическая организация и коллектив школьников-комсомольцев - не идентичные понятия, хотя в практике воспитательной работы ими и пользуются, по сути дела, как синонимами.

Школьная комсомольская организация характеризуется с помощью таких понятий, как "права и обязанности членов ВЛКСМ", "организационное строение", "демократический централизм" и т.д. Комсомольский же коллектив характеризуется с помощью иных понятий: "идейно-нравственная направленность", "коллективные ценности", "официальные и неофициальные отношения" и пр. При этом обе группы понятий ни в коей мере не противопоставляются и не исключают одна другую, а позволяют более точно и многосторонне охарактеризовать объект, который есть и комсомольская организация, и комсомольский коллектив одновременно.

Ученическая комсомольская организация как педагогическое явление проявляет себя прежде всего как комсомольский коллектив. Именно он выступает главным источником целенаправленных воспитательных воздействий на членов организации. Можно утверждать, что степень воспитательного влияния комсомола зависит от того, каков уровень его развития в качестве комсомольского коллектива. Поэтому рассмотрение школьной комсомольской организации как субъекта воспитания требует анализа прежде всего комсомольского коллектива школы.

За последние годы осуществлен целый ряд весьма плодотворных исследований, посвященных отдельным аспектам деятельности комсомольской организации в школе. При этом сло-

жилось достаточно парадоксальное положение: с одной стороны, все они посвящены, по существу, именно проблеме деятельности комсомольского коллектива; с другой, — ни одно, также по существу, его именно как коллектив не характеризует. За редким исключением (Димитров 1971, Завадская 1973, Стеклов 1973, Вербова 1971), рассматривается влияние на личность "комсомола вообще", деятельности вообще. Причем подавляющее большинство исследований, затрагивающих комсомольскую проблематику, ограничивается, как правило, хотя и существенным, но лишь одним — содержательным аспектом этой деятельности. Вне поля зрения исследователей остались другие стороны воспитательного влияния комсомольского коллектива, такие, например, как воздействие коллективной цели, ценностных ориентаций коллектива, характера складывающихся в нем отношений, общения, эмоциональных состояний, без которых невозможна разработка целостной концепции коллектива школьников как коллектива особого типа. Между тем, функционирование комсомольской организации школы как субъекта воспитания тем эффективнее, чем более раскрыт весь комплекс ее воспитательных возможностей. Нет сомнения в том, что продуктивность изучения и использования последних существенно возрастет, если их связать с коллективом комсомольцев, формирующимся и развивающимся в рамках организации, с той общественно значимой деятельностью, в которой этот коллектив участвует, с теми отношениями, которые рождаются в этой деятельности, со структурой и содержанием их общения в коллективе, с положением отдельных комсомольцев в системе коллективных отношений.

Предпринятая ниже попытка охарактеризовать в рамках общей концепции воспитательного коллектива комсомольский коллектив старшеклассников как субъект воспитания привела к необходимости предварительно рассмотреть, с одной стороны, некоторые специфические особенности возрастного развития старшеклассников, а, с другой, — специфику социальной ситуации их развития.

Одним из самых существенных психологических новообразований, связанных с переходом от подросткового к юношескому

возрасту, является, как отмечают психологи, ее ориентация на будущее. Школьники старших классов — это люди, обращенные в будущее, и все настоящее выступает для них в свете этой основной направленности их личности. Они смотрят на настоящее с позиции будущего. Выбор будущего пути, потребность в нахождении своего места в труде, в обществе, в жизни составляет для школьников этого возраста подлинный акт самоопределения, в свете которого только и можно понять все особенности данного возраста (Божович 1968).

Вместе с этим, в связи с изменением характера познавательной деятельности, общественного положения в школе, с активизацией участия в социальной жизни, — интенсивно формируется мировоззрение, нравственная сфера старших школьников, развивается самосознание, усиливается роль нравственных убеждений, нравственного сознания, старшему школьнику оказываются доступными сложные мировоззренческие и нравственные понятия, которые не только осознаются, но становятся активной побудительной силой поведения и деятельности, всего процесса идейного становления, социально-нравственного самоопределения. Актуализируется потребность в самовоспитании, становящаяся особенно значимой для развития, внутреннего самодвижения личности.

В то же время для рассматриваемого возраста характерно и другое: рост самосознания, самоуважения своеобразно переносится на сверстников. Их влияние становится более сильным, чем влияние взрослых. В связи с этим значительно возрастает количество референтных групп (в школе и вне ее), с которыми старшеклассник соотносит свои ценностные ориентации.

Значимость коллектива для старшеклассников особенно велика. Известно их стремление к постановке все более осознанных и, следовательно, действительных общественно значимых коллективных целей, стремление осуществлять все более сложную, приближающуюся к "взрослой" социально ценную деятельность, вступать в более сложное по содержанию, структуре и характеру общение, сознательно корректировать сложившуюся систему внутриколлективных и межличностных отношений.



Предоставляет ли массовая практика комсомольской жизни школы условия для наиболее полной реализации этих стремлений и возможностей ранней юности? К сожалению, нередко этого не происходит. Как раз соотнесение указанных возможностей со стороны школы выявляет весьма существенное противоречие между возросшим уровнем возможностей членов комсомольского коллектива, с одной стороны, и мерой реализации этих возможностей в нем, — с другой. Это противоречие является внутренним источником дальнейшего развития коллектива. Его разрешению, наряду с другими факторами, должна содействовать и воспитательная деятельность комсомольского коллектива школы. При ее организации важно учитывать не только общие особенности данного возрастного периода, но и особенности развития восьми-девяти- и десятиклассников.

Социальная ситуация развития личности старшекласника прежде всего определяется социальной средой, для которой характерны дальнейшая демократизация советского общества, научно-техническая революция с ее социальными последствиями, обострение идеологической борьбы, осуществление всеобщего среднего образования и изменение содержания образования, возрастание роли ВЛКСМ в коммунистическом воспитании, широкое распространение средств массовой информации и т.д. Все эти влияния опосредованы для личности ее конкретной средой и прежде всего теми коллективами и группами, в которые личность входит. Уже это обстоятельство подчеркивает их воспитательную роль.

Социальная ситуация развития старшекласника связана с формальным общественным признанием его гражданского становления, права реализовать "взрослые" социальные функции. В 16 лет он получает паспорт, в 18 — избирательное право, возможность вступить в брак. В это же время многие начинают самостоятельную трудовую деятельность, каждый осуществляет акт самоопределения (выбор пути получения среднего образования, профессии и т.д.). При этом предполагается высокая мера не только самостоятельности, но и ответственности перед обществом.

Одним из важных факторов социальной ситуации развития является вступление 14–15-летнего школьника в ряды ВЛКСМ. Сама принадлежность к комсомолу свидетельствует об определенном уровне общественной активности и, в свою очередь, стимулирует ее (Уманский 1972). Здесь важно выделить две важнейшие стороны явления: не только меру развития личности как субъекта социального действия, но и необходимость и возможность развития этого свойства в условиях деятельности школьной комсомольской организации.

Юридическое оформление фактов гражданского становления старшеклассников носит, так сказать, "декларативный" характер, скорее констатирует готовность старшеклассников к взрослой жизни, нежели реальный уровень выполнения ими взрослых социальных функций. Так, получив, скажем, комсомольский билет, воинское приписное свидетельство, паспорт, юноша остается школьником, т.е. по-прежнему материально зависит от семьи, продолжает быть членом тех же, что и раньше, коллективов в школе, сам статус его как учащегося не изменяется ни в глазах учителей, ни в восприятии окружающих. Главное же заключается в том, что во многих случаях старшеклассники, по существу, не испытывают "социальных нагрузок", которые были бы близки к характерным для "взрослой", самостоятельной жизни, и это, естественно, впоследствии затрудняет социальную адаптацию выпускников в новых условиях — после окончания школы.

Здесь отчетливо выявляется еще одно существенное противоречие процесса социального развития старшеклассников: между отвечающим потребностям нашего общества и личности идеальным уровнем социализации выпускника школы, его готовности к выполнению социальных функций, с одной стороны, и тем реальным уровнем социализации, которым данный выпускник обладает, — с другой. Один из главных путей преодоления этого противоречия во включении ребят в сложную и многообразную учебную, общественную, трудовую деятельность в позиции активных ее участников и организаторов, в такую деятельность, которая максимально содействовала бы социализации личности. Каковы же возможности комсомольского коллектива в этом отношении?

Когда речь идет о комсомольском коллективе как субъекте воспитания, имеются в виду его особые воспитательные функции по отношению ко всем учащимся школы. Эти функции объясняются, по крайней мере, двумя обстоятельствами, тесно связанными между собой, но рождающими не одинаковые следствия.

Первое. Объединяя старшекласников в общественно-политической по характеру организации, комсомольский коллектив уже поэтому представляет собой такое организационное целое, которому в большей степени, чем любому другому коллективу, свойственна способность к самоорганизации как проявлению его внутренней активности. В данном случае мера выраженности этого свойства рождает новое качество — отличает комсомольский коллектив от ученического коллектива школы, позволяет утверждать, что первый действительно составляет не только ядро второго, но и его авангард, опережающий в социальном развитии ученический коллектив школы.

Второе. Комсомольский коллектив, объединяя старшекласников в рамках ВЛКСМ, сосредоточивается в первую очередь на их общественно-политическом воспитании и тем самым придает идейно-нравственную направленность всей многообразной деятельности коллектива учащихся. Не случайно А.С.Макаренко, имея в виду коллектив воспитанников детского учреждения, утверждал: "За комсомолом, естественно, остается общее руководство всеми органами самоуправления и политическое руководство всем коллективом" (т. У, с.24). Понимая известную крайность такой формулировки, в принципе нельзя не согласиться с ее идеей.

Содержание деятельности комсомольского коллектива как субъекта воспитания в первую очередь связано с социальным развитием старшекласников, с формированием их социальной зрелости, включением их в активной позиции в общественную жизнь.

Конечно, социальный опыт старшекласники приобретают не только в комсомольском коллективе, но и вне его (в семье, в свободном общении). Однако этот же опыт, приобретаемый в комсомольском коллективе — в процессе целенаправленной общест-



венно-политической деятельности, через включение в широкие социальные связи, — является качественно иным.

Воспитательное влияние комсомольского коллектива на личность старшеклассника определяют: цель коллектива, содержание и стиль общения его членов, те отношения, которые складываются между ними. Каждый из этих компонентов представляет собой достаточно сложное образование по внутренней сущности, и по связям с другими компонентами.

Коллективная цель не есть простая совокупность целей отдельных комсомольцев. Но она во многом обусловлена частными целями и оказывает на них влияние. Цели того или иного комсомольского коллектива в то же время не идентичны целям всего Союза коммунистической молодежи, но во многом определяются ими. Комсомольский коллектив, являясь "связующим звеном" между личностью старшеклассника и ВЛКСМ, отличается высокой общественной значимостью своих целей, и в этом их огромное воспитательное значение. А.С.Макаренко отмечал, что общая цель коллектива "не случайное совпадение частных целей, как в вагоне трамвая или в театре, а именно цель всего коллектива. Отношение общей и частной цели у нас не есть отношение противоположностей, а только отношение общего (значит, и моего) к частному, которое, оставаясь только моим, будет итти в общее в особом порядке" (т. У, с. 354). Этот "особый порядок" связан, очевидно, с особенностью восприятия этих целей, коллективными мотивами, направленностью коллектива, его ценностями.

Обратимся к другому важнейшему компоненту структуры воспитательного влияния комсомольского коллектива — коллективной общественно полезной деятельности. Социально значимая совместная деятельность комсомольцев есть главный фактор создания общественно ценной направленности комсомольского коллектива, важнейшее его субъектное свойство. Такого рода деятельность обеспечивает направление процесса социального развития и коллектива, и входящих в него школьников, формирование социальной зрелости, интенсивное накопление социального опыта, столь необходимого и для сегодняшней, и для завтрашней

ней трудовой, познавательной, общественной деятельности.

В общественно-направленной деятельности комсомольцев развивается их многогранная по своим проявлениям общественная активность, представляющая собой ценнейшее качество личности будущего строителя коммунизма. Комсомольский коллектив что принципиально важно, выступает не только организатором общественной деятельности. Самое главное заключается в том, что, решая организационную задачу, он — в единстве с ней — решает и другую: формирует правильное отношение к общественной деятельности, удовлетворяет и закрепляет самую потребность юношества выполнять общественные функции.

Комсомольский коллектив как субъект воспитания призван развивать общественную активность старшеклассников в разных видах деятельности, то есть содействовать развитию конкретных видов общественной активности: общественно-политической, познавательной, трудовой и т.д., а это значит, во-первых, что в любой деятельности, организуемой в ученическом коллективе школы, комсомольский коллектив принимает участие, при этом участие активное, когда комсомольцы и комсомольские группы (организации) выступают ее инициаторами и организаторами. Во-вторых, школьный комсомол стремится придать любой деятельности общественно полезное звучание, строить ее так, чтобы те цели, которые преследуют участвующие в ней школьники, определялись не только интересами коллектива, но и интересами общества в целом, окружающей школу социальной среды. В-третьих, при организации той или иной деятельности важно обеспечить условия для реализации соответствующего ей вида активности, без чего жизнь коллектива окажется обедненной, а воспитательное воздействие — ограниченным.

При этом комсомольский коллектив должен быть озабочен развитием общественной активности каждого старшеклассника, которое достигается системой общественных поручений.

Проблема воспитательной эффективности комсомольского коллектива тесно связана не только с содержанием и организацией общественно-политической деятельности в комсомольском коллективе, но и с характером общения комсомольцев. Вопрос этот

совершенно неразработан в педагогике комсомольской работы. Между тем, характер общения является одним из наиболее важных факторов, определяющих эффективность всей воспитательной деятельности школьной комсомольской организации.

В стремлении к интенсивному и многообразному, но в то же время избирательному общению так или иначе проявляется рост общественной активности, свойственный ранней юности. Больше того, вне общения представляется невозможной сама эта активность. Называя характерное для юности стремление к общению со сверстниками "юношеским коллективизмом", И.С.Ков (1967, с.178) справедливо утверждает, что этот коллективизм создает благоприятную психологическую базу для деятельности комсомола, призванного воспитывать и сплачивать молодежь. Это суждение целиком применимо и в отношении к школьному отряду ВЛКСМ.

Уже сама принадлежность к комсомольской организации предполагает определенные особенности общения старшеклассников, детерминированные природой комсомола как организации добровольной и общественно-политической по своему характеру.

Комсомольский коллектив школы оказывает существенное влияние на содержание, сферу, характер, интенсивность общения старшеклассников и внутри, и за пределами организации. Содержание общения, то есть то, по поводу чего обмениваются юноши и девушки информацией, непосредственно связано с обсуждением явлений и событий, значимых для общающихся. Когда комсомол вовлекает ребят в общественно-политическую деятельность, когда надо подумать над тем, как, скажем, провести политинформацию, о чем рассказать ребятам, то это вызывает потребность посоветоваться, обсудить с товарищами предполагаемое дело. В этом случае общение обогащается за счет общественно-политической проблематики, становится содержательнее, полнее, ярче.

Сфера общения, разнообразные контакты комсомольцев способствуют расширению их социального опыта, интенсифицируют процесс их социального развития. В этом плане исключительно важны усилия, которые предпринимает комсомольская организа-



ция по расширению этих контактов не только в школе, но — особенно — за ее пределами.

Расширение внутришкольных контактов осуществляется включением первичных комсомольских коллективов в деятельность, с одной стороны, требующую совместных усилий, а, с другой — организованную так, что каждый такой коллектив оказывается связанным с другим. Особенно полезно здесь использование принципов социалистического соревнования, когда каждая включенная в него группа имеет перед собой "группу соотнесения" (и не одну), а в целом достигается общая цель. Внутришкольные контакты расширяются также за счет использования самых разнообразных (индивидуальных, групповых, коллективных, массовых) форм руководства старших (комсомольцев) младшими (пионерами).

Расширение внешних контактов осуществляется путем вовлечения школьников-комсомольцев в совместную работу с комсомольцами-производственниками, летней работы в лагерях труда и отдыха, со студенческими строительными отрядами, участия городских школьников в деятельности ученических производственных бригад и т.д.

Школьный комсомол оказывает влияние на общение ребят прежде всего в сфере официальных отношений, построенных на деловой, общественно значимой основе. Это чрезвычайно важно для выработки социально-ценных мотивов общения, формирования и удовлетворения потребности в регулярном общественно значимом общении, которое только и может обеспечить для личности возможности реализовать свои способности субъекта социального действия. Складывающийся под влиянием комсомольского коллектива опыт делового общения не может не влиять и на сферу свободного общения, обогащая ее, делая важнейшим фактором идейно-нравственного воспитания учащихся.

В процессе разнообразия совместной деятельности и общения в комсомольском коллективе между его членами складываются определенные отношения: деловые (официальные), эмоционально-психологические (неофициальные).

Содержание отношений, складывающихся в комсомольском кол-

лективе, во многом определяется тем, какое у его членов сформировано отношение к обществу и его ценностям, труду, учению. Именно на этой базе складываются внутриколлективные и межличностные отношения, происходит сближение различных микрогрупп, образуется морально-интеллектуальное поле коллектива. В свою очередь, образовавшееся поле влияет на процесс идейно-нравственного воспитания каждого школьника в комсомольском коллективе.

В сплочении и развитии комсомольского коллектива определяющую роль играют отношения деловые. Однако и неофициальные, эмоционально-психологические отношения оказывают сильное влияние на все стороны жизни комсомольского коллектива, причем это влияние, как и в любом другом коллективе, может быть и отрицательным. Именно поэтому для комсомольского коллектива очень важно привести в соответствие оба типа отношений.

Главное при этом — вовлечение всех членов коллектива в "отношения ответственной зависимости", т.е. включение их в разнообразную и многогранную деятельность, обладающую реальной социальной ценностью, прежде всего в деятельность общественно-политическую.

Своеобразие целей, деятельности, общения и отношений, характерных для комсомольского коллектива школы, определяет и особенность педагогического управления им как инструментом воспитания.

Прежде всего оно осуществляется с учетом необходимости развития и реализации — важнейшего субъектного свойства всякого коллектива, тем более — комсомольского. Такое управление осуществляется главным образом через соответствующую (т.е. адекватную воспитательным целям и специфическим особенностям коллектива) организацию деятельности и делового общения коллектива, через корректировку тех отношений, которые в нем складываются.

Оно находит свое выражение прежде всего в организации системы общественных поручений. Их выполнение практически всегда предполагает целенаправленную связь старшего школьни-

ка как члена комсомольского коллектива с другими людьми — старшими (взрослыми), младшими (например, пионерами подшефного отряда), чаще и больше всего — сверстниками. Во всех этих случаях в основе возникающих деловых отношений лежат общественно значимые дела, участвуя в которых, комсомольский коллектив реализует себя как субъект воспитания.

Выполняя общественные поручения, старшеклассник-комсомолец, как правило, оказывается в позиции организатора, когда перед ним возникает необходимость привлечь к совместной работе товарищей. Здесь мы сталкиваемся с интересным явлением опосредованного влияния комсомольского коллектива на сферу неофициального общения: школьник в реальном выборе "соучастников" обращается, естественно, не только к представителям соответствующего сектора бюро ВЛКСМ, но и к тем, кого хорошо знает, с кем чаще и охотней общается вне рамок официальных отношений. В итоге межличностное общение под влиянием совместных общественно полезных дел укрепляется, делается более содержательным, интенсивным, устойчивым.

Общественные поручения открывают известные возможности для целенаправленной корректировки отношений старшеклассников, связанной как с необходимостью установления, укрепления (в отдельных случаях и расшатывания, разрушения) межличностных связей, так и с повышением статуса того или иного школьника в коллективе путем расширения сферы и совершенствования структуры его деятельности при выполнении заданий комсомольской организации.

Наконец, представляется весьма важным то обстоятельство, что, выполняя задания, полученные от имени коллектива, осуществляемые "на глазах" коллектива, школьник и отчитывается о сделанном перед этим коллективом (на практике, к сожалению, последнему уделяется очень мало внимания). Давая оценку проведенной работе, комсомольский коллектив тем самым высказывает свое мнение о самих ребятах, принимавших в ней участие. Коллективное суждение сверстников выступает значимым фактором при осознании личностью структуры, содержания и роли своего социального функционирования при оценке его по критерию общественной ценности.



Важной организационно-педагогической формой управления жизнедеятельностью комсомольского коллектива является создание временных коллективов, функционирующих на базе постоянного, но имеющих целью объединить ребят для какой-либо общественно значимой совместной деятельности. Такого рода объединения (звено ученической бригады, трудовой отряд, школьный туристский лагерь и т.д.) включают в себя школьников, собравшихся из разных первичных коллективов (классов, комсомольских групп) для совместного проведения агитационно-пропагандистской работы, общественно полезных трудовых дел, свободного времени, главным образом вне школы.

В целом временный коллектив — педагогическое явление, пока что ожидающее специальных исследований. Однако уже сейчас можно утверждать, что такого рода коллективы выступают, в частности, существенным фактором, влияющим на содержательное общение старшеклассников. Одним из главных мотивов, побуждающих ребят стать членами временного коллектива, является ожидание общения со сверстниками, причем не только товарищами по своему классу, но и ребятами из других классов. Столь же высока оценка общения, даваемая самими школьниками после завершения функционирования того временного коллектива, членами которого им довелось быть.

В педагогическом плане очень важно то обстоятельство, что содержание и характер отношений, ярко запечатлевшиеся и закрепившиеся в деятельности временного коллектива, надолго остаются достоянием школьника, как бы переносятся в обычные школьные условия и сохраняются в будущем. Практика показывает, что старшеклассники-комсомольцы, прошедшие "школу" временных объединений, становятся костяком комсомольского коллектива и не только своего класса, но и всей школы.

Еще одним действенным средством управления жизнедеятельностью комсомольского коллектива выступает комсомольское собрание. Оно связано прежде всего с совместным обсуждением того или иного, но значимого для комсомольского коллектива вопроса, обсуждением, важным и самим по себе, и потому, что оно обеспечивает сплочение этого коллектива путем выработки еди-

ных суждений, общих ценностных ориентаций, единого общественного мнения, атмосферой заинтересованности общим делом и делами каждого.

Комсомольское собрание, когда оно правильно подготовлено и организовано, предполагает столкновение мнений, точек зрения, живое обсуждение проблемы, представленной в повестке дня. В ходе обсуждения участники собрания проявляют свои позиции в обсуждаемом вопросе (высказываются, активно принимая или не принимая другие точки зрения; молчаливо поддерживают высказывающихся; относятся к ним безразлично). И эта позиция не просто видима всему коллективу, но и — осознанно и неосознанно, гласно или негласно — оценивается окружающими. В этих условиях нередко проверяется "на прочность" устойчивость сложившихся у школьников межличностных отношений, обостряются столкновения истинного и ложного товарищества.

В ходе комсомольского собрания старшеклассники учатся непростому искусству слушать и до конца выслушивать других, уважительно относиться к суждениям своих оппонентов, не игнорируя и не высмеивая отличные от своих точки зрения, учатся быть доказательными, тактичными в стиле и тоне своей речи.

Проявлению всех этих качеств немало способствует эмоциональная атмосфера комсомольского собрания. В связи с этим важно подчеркнуть роль нередко в массовой практике забываемых комсомольских ритуалов, таких, как вынос знамени организации, алые банты, эмблемы или значки участников собрания, парадная форма комсомольцев, выпуск специальных стенгазет и "молний", песни, речевки — все то, что сплачивает коллектив, рождает совместные переживания, создает положительный эмоциональный настрой.

Использование названных и других возможностей управления коллективом комсомольцев-старшеклассников значительно расширяет и углубляет его возможности как субъекта воспитания, ибо в процессе рационально организованных деятельности и общения ребят между ними, как правило, складываются деловые и эмоционально-психологические отношения, благотворно влияющие на процесс становления и развития личности комсомольца. Если тот

или иной старшекласник "не вписывается" в систему сложившихся отношений, тактичное вмешательство педагогов дает возможность урегулировать возможный конфликт. Такое вмешательство становится все менее необходимым по мере осознания субъектных свойств комсомольского коллектива самими старшекласниками.

В результате такого осознания комсомольский коллектив приходит к идее социального планирования. В структуре его деятельности все то же видное место начинает занимать собственно воспитательная деятельность, побуждающая комсомольцев к самовоспитанию и направленная на создание условий, благоприятствующих оптимизации процесса самовоспитания.

Комсомольский коллектив, как и любой другой коллектив, - явление динамическое, развивающееся. В процессе своего развития он, как и другие детские коллективы, проходит стадию первоначального сплочения, постепенно превращается во все более действенный инструмент массового воспитания и развития индивидуальности каждого из своих членов.

Процесс развития комсомольского коллектива пока что специально не исследован как процесс развития качественно своеобразного явления. Поэтому можно дать лишь некоторые общие характеристики динамики первичного комсомольского коллектива класса, функционирующего в течение трех-четырех лет - с 8(7) по 10 класс.

Комсомольская организация, возникающая, как правило, в восьмом классе, - это отнюдь еще не комсомольский коллектив, способный решать серьезные воспитательные задачи. Она находится, если можно так выразиться, в процессе коллективообразования. В совместной деятельности в группе формируется общественное мнение, возникают традиции поведения, активизируются самоорганизация и самоуправление. Таким образом осуществляется процесс развития коллектива, изменяются цели, деятельность, общение, отношения, характерные для комсомольского коллектива. Как это происходит?

По целям: увеличение их общественной значимости; расширение диапазона (за пределы только своего класса, школы); воз-



растание меры (степени) их интериоризации каждым старшеклассником; увеличение их роли в мотивации деятельности каждого школьника, как комсомольца, так и не комсомольца.

По деятельности: возрастание общественной значимости; усложнение разнообразного содержания и организации; усиление роли идейно-нравственных мотивов участия в ней, осознание каждым ее общественной ценности, вовлечение каждого в разнообразную общественную деятельность.

По общению: усиление идейно-нравственного влияния на содержание и структуру общения старшеклассников; активное распространение воздействия на сферу свободного общения; возрастание действенного интереса к общению каждого члена коллектива.

По отношениям: сближение официальной и неофициальной структур отношений при определяющей роли официальной; "положительная заряженность" и воздейственность поля интеллектуально-морального напряжения; улучшение благоприятной атмосферы, создающей условия для развития внутриколлективных связей и становления творческой индивидуальности каждого.

Приведенный комплекс, разумеется, не претендует на исчерпывающую полноту характеристики процесса развития комсомольского коллектива, он лишь попытка представить один из ее возможных вариантов. Можно ориентировочно представить себе и другой "набор" явлений (критериев), по которым целесообразно проводить исследование развития комсомольского коллектива и "под которые" разрабатывать исследовательские методы и методики: сплоченность (плотность), референтность, идентификация, коммуникативность и пр. Названные параметры в своей совокупности также могут характеризовать развитие комсомольского коллектива как субъекта воспитания идейно-нравственной направленности личности старшеклассника, формирования ее социальной зрелости.

## 2.2.5. Школьный класс как коллектив

Х.Й. Лийметс, А.В. Киричук

Школьный класс возник в истории школы как организационная единица для обучения в условиях классно-урочной системы. В основании этой системы — у Я.-А.Коменского (Comenius 1961) — лежали, в первую очередь, задачи обучения. Хотя уже сам Коменский говорил о воспитании готовности к общению (Comenius 1961, с.220), класс все же не рассматривался в качестве воспитательного фактора в более широком плане. Такой подход к школьному классу сохранился на долгое время.

Воспитательное влияние класса как социально-психологической группы в той или иной мере стали рассматривать лишь начиная со второй половины прошлого столетия (Газман 1973). Основной проблемой было влияние группового духа и товарищеских отношений на воспитание. Настоящее всестороннее исследование школьного класса как воспитательного фактора началось в 20-е годы нашего столетия почти одновременно учителями-практиками, социологами и психологами (Reiniger 1924, Kruckenberg 1926, Schröder 1928, Деринг 1929). В советской педагогике исследования школьного класса интенсивно проводились с 40-х до конца 50-х годов под влиянием творчества А.С.Макаренко, позже, с 60-х годов, начинают развиваться социально-психологические исследования, направленные в основном на выяснение закономерностей межличностных отношений в школьном классе, а в своем педагогическом приложении — на управление взаимоотношениями и развитием классного коллектива.

Поскольку классный коллектив является одним из воспитательных коллективов, то возникают вопросы: какое место занимает он в их общей системе, каковы его специфические воспитательные возможности и оптимальные условия для осуществления им своих воспитательных функций?

Школьный класс является структурной единицей школы и часто рассматривается как первичный коллектив этого учебного заведения. В условиях общеобразовательной школы, по-видимо-

му, другой, более удовлетворительной возможности нет, хотя класс по количеству учащихся далеко не оптимален в качестве первичного коллектива. При обычной наполняемости не может быть достаточно тесного общения между одноклассниками. Поэтому класс, как правило, распадается на малые группы на основе личностных отношений учащихся. Эти группы играют довольно большую роль в становлении эмоционального благополучия каждого отдельного члена коллектива (Коломинский 1963). Положение вне малых групп ослабляет связи ученика с классом и в большей мере подталкивает к участию в стихийных группах вне школы, на которые сложнее оказать педагогическое влияние (Дийметс, Маркварт 1968; Полонский 1968; Баркаускайте 1975). В то же время установлено положительное влияние участия во внутриклассных микрогруппах на развитие личности ученика (Маслова 1969).

Таким образом, есть основания рассматривать классный коллектив и в качестве элемента в системе школы, и в качестве самостоятельной, относительно сложной системы, состоящей из многих структурных элементов. Эти связи можно считать прямыми, поскольку определенная целостность связана с другой целостностью: класс как таковой — с другими классами и школой, микрогруппы — с классом, класс — с пионерским отрядом, звеном, классной комсомольской организацией и т.д.

Кроме этих прямых связей, класс испытывает косвенное влияние различных других групп, в которые входят члены классного коллектива. Таким образом класс связан с семьей, с коллективами различных внешкольных учреждений, а также со стихийными группами, которые возникают по месту жительства учащихся. Участие тех или иных школьников во временных коллективах также может оказывать определенное влияние на их общение и деятельность в классе и, наоборот, характер связи с классом может воздействовать на общение учащегося, например, в пионерском лагере. Это доказано и на основе эмпирических исследований (Баркаускайте 1972). Понять в полной мере особенности того или иного классного коллектива и его влияние на развитие личности учащегося можно только тогда,



когда имеется представление о всех прямых и косвенных связях классного коллектива с другими коллективами и группами, а также о внутренней структуре самого класса. Словом, класс можно понять в рамках системного подхода.

Рассмотрим своеобразие класса по сравнению с другими коллективами и его место среди них.

Особое место классного коллектива обусловлено прежде всего тем, что вся основная деятельность учащихся происходит под его прямым или косвенным влиянием. Непосредственные контакты занимают значительную часть дня уже по времени. В связи с переходом ко всеобщему среднему образованию практически все граждане нашей страны в период самого интенсивного становления личности будут испытывать влияние классного коллектива.

Такими огромными воспитательными возможностями не располагает никакой другой коллектив. Очевидно, такое, в известном смысле, центральное место классного коллектива позволяет возложить на него решение весьма сложных задач. В качестве одной основной задачи можно рассматривать интеграцию влияния всех других групп и коллективов, в которые входят учащиеся того или другого класса.

Как известно, в педагогике и раньше возникала необходимость согласовать между собой, интегрировать различные воспитательные воздействия. В современных условиях, когда почти вся молодежь участвует одновременно в различных коллективах и группах, которые нередко имеют неодинаковую направленность, вопрос о согласованности и интегрированности различных воздействий стоит острее, чем когда-либо. Можно предположить, что стать таким интегрирующим звеном должен именно классный коллектив как основной "производственный" коллектив ученика.

Интеграцию всех коллективов и групп, в которые входят учащиеся, следует понимать как определенную согласованность ценностной платформы общения в различных группах и взаимодополняемость коллективов и групп на этой основе. Таким образом, например, занятия товарища по классу в спортивной школе рассматриваются коллективом как ценность, как преимущест-

во данного ученика, если в деятельности класса спорт играет определенную роль, а усвоенное одноклассником в спортивной школе становится средством служения интересам классного коллектива. Легко понять, что такая интеграция возможна только в том случае, если коллективная жизнь класса достаточно разносторонняя и он должен как целостность участвовать в достижении целей конкретной школы, всех школьников определенного региона (района, города и т.д.) и посылно в решении тех задач, которые стоят перед всей нашей страной, если он увидит связи своей деятельности с устремлениями всего народа, как это блестяще показано в речи В.И.Ленина на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи 2 октября 1920 г.

Интегрирующая функция классного коллектива возможна при умелом управлении его развитием. Управление же может быть эффективным, если воспитатель учитывает место данного коллектива в системе и закономерности его развития.

Функцию, интегрирующую различные влияния на отдельного своего члена, коллектив может выполнить при следующих условиях: 1) если он для данной личности достаточно привлекателен, т.е. удовлетворяет и способствует удовлетворению существенных ее потребностей; 2) если в деятельности и общении коллектива успешно используются опыт и знания, которые получены личностью в других группах и коллективах, т.е. эти последние, в сущности, помогают ей при самоутверждении в коллективе-интеграторе; 3) если личность ориентируется на принятие нравственного суждения, осуществление выбора между альтернативами — быть членом данного коллектива и соответственно выполнять его требования, но тем самым отказаться от участия в группах, деятельность которых не согласуется с ценностями данного коллектива; 4) если каждый член коллектива осознает связь деятельности данного коллектива с интересами советского общества.

Осознание единства своих интересов и интересов коллектива — это уже социально-психологическая характеристика личности.

Формирование социально-психологических характеристик классного коллектива предполагает наличие фона в виде других, подобных же коллективов. Групповое сознание коллектива, "чувство-мы" формируется, подобно самосознанию отдельной личности, на основе соотнесения, которое происходит в процессе общения с другими коллективами: когда каждый класс выступает как целостность относительно других классов, - выделяются и осознаются ролевые ожидания относительно членов данного класса в системе школы. Таким образом складываются различные ожидания относительно младших и старших классов; в зависимости от способностей большинства класса и направления интересов ребят класс может играть специфическую роль в жизни школы и тем самым восприниматься другими первичными коллективами и самим собой как класс спортсменов, музыкантов и т.п. Для развития группового самосознания важно выделить "свое лицо" первичного коллектива, его своеобразие.

Это в значительной мере зависит от качества педагогического управления. Однако нужно учитывать и некоторые объективные условия, которые неизбежно воздействуют, отнюдь не всегда облегчая усилия, предпринимаемые воспитателями и вызывают необходимость искать возможности уменьшения их нежелательного влияния. К таким объективным условиям можно отнести место данного класса в системе конкретной школы. Различные условия для развития классного коллектива возникают в начальной школе (с I по III класс), в восьмилетней школе (с I по VIII класс), в полной средней школе (с I по X (XI) класс), поскольку неодинаковы возможности для соотнесения. Например, восьмой класс в системе восьмилетней школы имеет возможность нести большую ответственность, чем в системе средней школы, ибо, как правило, играет ведущую роль как самый старший класс. Это оказывает свое влияние на развитие и группового сознания класса, и личности учащихся.

В качестве объективного условия становления классного коллектива следует назвать также отличия учебных планов в разных классах данной школы. В последнее десятилетие во многих средних школах созданы классы с углубленным изучением



какого-либо предмета или группы предметов. Поскольку в такие классы учащиеся поступают по личному желанию, исходя из своих способностей и интересов, есть основания полагать, что ценностная платформа общения в этих классах имеет в какой-то мере своеобразный характер (Лийметс 1971). Эмпирические исследования лишь частично подтверждают это предположение.

Объективным условием для формирования классного коллектива является и дидактическая система, применяемая тем или иным учителем. Различные формы учебной работы создают неодинаковые условия для общения ребят, что оказывает свое влияние на развитие взаимоотношений между учащимися, а также на формирование группового сознания класса. Это показано эмпирическими исследованиями (Furman 1970, Sokolska 1971, Лийметс 1975). Особо благоприятное влияние на развитие классного коллектива оказывает дидактическая система, которая опирается на групповую работу как интегрирующую все другие формы учебной деятельности учащихся (Лийметс 1971, 1975).

Объективным условием для развития классного коллектива можно считать также количество учащихся в классе. Для возникновения чувства "мы" в сознании каждого отдельного члена коллектива, ему необходимо иметь ясное представление не только о целях коллектива, но и о его достижениях, о других явлениях, происходящих в данном коллективе. Последнее возможно только при условии разносторонней взаимной рефлексии членов коллектива. В маленьком классе условия для отражения особенностей всеми благоприятней, чем в большом. Этим можно объяснить значительное количество изолированных и отвергнутых в больших классах (Lehestik 1966). Неблагоприятное влияние этого объективного условия можно уменьшить при помощи такой постановки учебной работы и внеклассной деятельности, при которой учащиеся смогли бы более тесно общаться между собой.

Данностью при формировании классного коллектива являются и различные индивидуальные особенности его членов. Выполнение задач, поставленных перед коллективом, зависит не только от организаторской деятельности лидеров и согласо-

ванности действий всех членов класса, но в существенной мере и от того, как их личные знания, умения и навыки способствуют тому или иному виду деятельности. Поскольку эти — личные — предпосылки всегда варьируют в довольно широких пределах, то активность отдельных учащихся, их участие в решении задач коллектива не могут быть одинаковыми. Возможность для самовоспитания всем одноклассникам можно дать только в том случае, если содержание деятельности, а также ее формы достаточно разнообразны. Только тогда в принципе каждый может активно проявить себя и внести свой вклад в общую деятельность.

Это обстоятельство позволяет выдвинуть такой принцип воспитательной работы, как принцип взаимного обогащения (Лийметс 1967, 1975). В соответствии с этим необходимо, чтобы в классе каждый ученик мог выступать как в роли потребителя тех ценностей (информации, признания, помощи и т.д.), которые могут ему предоставить одноклассники, так и в роли "обогаителя" других. Прочные связи с коллективом возникают в том случае, когда существует относительное равновесие: ученик воспринимает коллектив как необходимое условие для своего личного существования и чувствует себя нужным для коллектива. В большой мере этот принцип удалось осуществить на уроках в условиях применения групповой работы (Лийметс 1975). В области внеклассной деятельности, в деятельности пионерской и комсомольской организаций возможности применения этого принципа до сих пор мало рассматривались.

Применение принципа взаимного обогащения предполагает хорошее знание учителем и воспитателем всех учеников класса, уровня их развития. Особенно важно знание уровня различной информированности членов классного коллектива, поскольку учащиеся взаимно могут быть источником новой информации как на уроке, так и во внеклассной работе.

Эмпирические исследования подтверждают значительные различия в степени информированности учащихся в различных областях жизни. Измерения Р.Уринг (1973) показали, что хорошо информированными можно считать 18,8% старшеклассников, средним уровнем информации обладают 56,6%, а 24,6% — информиро-

ваны плохо. Наблюдались и большие различия в половом составе: мальчики ориентируются гораздо лучше в музыке, изобразительном искусстве, спорте, в науке и технике, в политике. Девочки превосходят мальчиков в информированности лишь в области кино, театрального искусства и в проблемах общения. Большие индивидуальные различия позволяют ожидать эффекта от взаимного обогащения. Трудности возникают лишь по отношению к тем учащимся, которые слабо информированы почти во всех областях, а их количество иногда весьма значительно.

Кроме информированности, важно знание тех способностей каждого учащегося класса, которые могут играть какую-то роль в процессе самоутверждения личности в коллективе. Исследованиями установлено, что уровень умственных способностей играет какую-то роль лишь в том случае, если значительно отклоняется от уровня остального класса.

Через учащихся на класс воздействуют также иные социальные группы, с которыми весь класс, как правило, в прямом общении быть не может. Например, каждый ученик через свою семью связан с социальной группой, к которой принадлежат его родители. Профессиональная и общественная деятельность отцов и матерей воздействует на их социальные установки и поведение, находит определенное отражение в семейной жизни. Опыт общения, полученный детьми в семье, несет некоторый отпечаток профессиональной группы родителей. В некоторых условиях этот опыт отдельных учеников может играть существенную роль в жизни класса (Пуусаар 1973).

Рассмотрим теперь, чем характеризуется класс как целостность. Если нас интересует нечто особое, присущее именно данной группе школьников, то приходится прежде всего исследовать ее самосознание, т.е. такие элементы, которые осознаются членами как особенности их группы. Правда, многое из того, что характеризует поведение группы, отдельными ее членами не осознается, что можно установить при помощи наблюдения или специальной методики.

Каковы же основные элементы группового самосознания класса? При их определении мы можем поступить по аналогии, рас-



сма­тривая группу как отдельную лич­ность в определенном окру­жении. Как и личность, класс должен иметь какую-то систе­му отношений со всеми основными группами объектов и явлений окружающего его мира. В первую очередь сюда входят другие большие и малые группы. Действительно, группы школьников имеют определенное отношение вообще к взрослым, к учителям, к другим школам и классам, к иным большим группам молодежи, Например, учащиеся могут осознавать свою принадлежность к определенной большой группе школьников или молодежи в зави­симости от типа школы и возрастной группы. Эти группы уче­ный ГДР В.Фридрих (Friedrich 1968) характеризует как разно­видности больших групп. Репрезентативных данных о том, в ка­кой мере наши школьники осознают свою принадлежность к оп­ределенной возрастной и школьной группе, мы не имеем. По Эс­тонской ССР установлена следующая картина: 33% учащихся IX-XI классов общеобразовательных средних школ осознают себя как особую группу молодежи, с IX по XI класс возрастает ко­личество тех, которые самыми существенными признаками счи­тают свою принадлежность к возрастной группе "юноша" (Краав и др. 1972). Как видно, единство мнений учащихся средней об­щеобразовательной школы о своей принадлежности к общей структуре нашей школьной молодежи не очень высокое. По ви­димому, это можно объяснить следующим образом.

Все группы, с которыми члены классного коллектива стал­киваются, в той или другой мере отражаются в их сознании. Чтобы это отражение стало частью группового самосознания, не­обходимо соотнесение своей группы как целостности с другой группой, нужно сравнение или противопоставление. Каждая груп­па, которая выступает как целостность наряду с другими груп­пами, начинает себя сравнивать с ними. Эти другие превра­щаются для нее в группы соотнесения. На наличие такого со­отнесения обращал внимание уже Росс (Ross 1939), с точки зрения отдельной личности это явление рассматривал Эмге (Emge 1967). Нам представляется, что для возникновения груп­пового самосознания сравнение своей группы с другими играет очень важную, если не самую существенную роль (Лийметс 1971).

Другие большие и малые группы выступают перед классом в лице отдельных их членов, с которыми он или некоторые ребята общаются. Кроме того, информация о деятельности этих групп и отдельных их членов поступает из различных источников. Так, школьники получают информацию об учителях в ходе непосредственного общения с ними, из разговоров с одноклассниками, а также через различные каналы массовых коммуникаций. Вся эта информация формирует отношение к некоторой другой группе, в данном случае — к учителям вообще, но она может восприниматься и как информация, касающаяся только конкретной личности и ни в коей мере — этой другой группы. Поведение конкретного учителя относительно некоторого класса может вызвать и определенное отношение этого класса только к данному педагогу, не воздействуя на оценку учителя вообще как представителя определенной профессиональной группы. В целом, условия, при которых поведение определенного человека воспринимается некоторой группой как проявление чисто индивидуальное или рассматривается как поведение члена какой-либо группы, нуждаются в специальном исследовании. И все же ясно, что в качестве отдельных элементов группового сознания можно рассматривать отношение к другим группам и отдельным лицам, которые находятся в поле зрения данной группы. Характеристикой коллектива школьного класса можно считать его социальные установки относительно учителей. Этот вопрос сравнительно мало исследован в советской педагогике, гораздо меньше чем особенности социальных установок и поведения учителей. Даже имеющиеся исследования рассматривают по сути не отношения коллектива, а лишь сумму отношений отдельных членов классного коллектива (Хроменок 1968; Полехина 1971; Кала, Лийметс 1974).

В качестве отдельного и самостоятельного элемента группового сознания следует назвать оценку различных форм общения и видов деятельности. Частично ее можно считать нормой поведения, частично — просто проявлениями оценки. В самом деле, различные школьные классы характеризует различное отношение к учебе, к формам внеклассной и внешкольной деятельности; по-разному оцениваются ими и меры педагогического воз-

действия учителей.

Объектами отношения классного коллектива выступают различные явления духовной и материальной культуры, с которыми группа сталкивается в своей деятельности. Так, может отношение к определенным видам музыки являться одной из особенностей класса.

Так, например, было обследовано (Лийметс 1972) наличие общественного мнения коллектива относительно различных средств массовой коммуникации. Это относительно нейтральный объект для жизни класса, но в то же время в личной жизни каждого школьника занимает определенное место. Может возникнуть вопрос, в какой мере члены того или иного классного коллектива воспринимают некоторые суждения относительно радио, телевидения и определенных элементов их программ как характерные всему классу или лишь мальчикам или девочкам. Оказывается, что такое единство не превышает 50%.

Органами народного образования установлен порядок наказания и поощрения учащихся, в том числе последовательность наказаний по мере их тяжести. Эта последовательность создана чисто дедуктивно. По различным причинам в конкретных классных коллективах могут возникнуть совершенно иные последовательности, т.е. члены коллектива воспринимают наказание своеобразно (Ронимойс 1973). Если такое отношение в какой-то мере составляет особенность группы, то его можно считать элементом группового сознания.

Все рассмотренные выше феномены можно считать групповыми. В состав группового сознания входит и то, как класс относится к самому себе как целостности. В эту категорию входят прежде всего осознанные элементы взаимоотношений группы. Каждый школьник имеет определенные представления о том, как будет себя вести группа, вернее — большинство ее членов, если он себя поведет определенным образом, т.е. какие требования можно считать групповыми нормами. На основе общения с другими классами у учащихся складываются представления о том, в какой мере можно говорить о монолитности данного классного коллектива. Эмпирические исследования показывают, что оценка



монолитности своего классного коллектива неодинаковая у разных учащихся в одном и том же классе (Лийметс 1973). Это объясняется прежде всего характером общения конкретного учащегося, которое создает неодинаковые условия для восприятия особенностей класса. Учащиеся, занимающие неблагоприятное положение в коллективе, имеют в статистически достоверной мере более отрицательное мнение о монолитности класса как коллектива.

Класс как коллектив можно характеризовать и со стороны его внутренней структуры, сложившихся деловых и личностных взаимоотношений. Этот аспект исследовался в последние годы особенно широко как психологами, так и педагогами.

Чтобы получить представление о структуре классного коллектива, необходимо рассмотреть, по крайней мере, три вопроса: а) каковы факторы, определяющие положение ребенка в системе межличностных взаимоотношений в классном коллективе и образовании микроколлективов; б) в чем проявляется устойчивость связей и отношений структуры классного коллектива; в) каковы тенденции развития этой структуры.

Особенно важен ответ на первый вопрос, имеющий не только теоретическое, но и практическое значение: знание детерминирующих факторов помогает найти рациональные пути управления социальным развитием детского коллектива.

Положение ребенка в системе межличностных взаимоотношений в классе зависит от разных факторов: с одной стороны, от комплекса качеств самого ребенка — нравственных, интеллектуальных, деловых, от волевых (сдержанность, эмоциональность, воля и др.), от качеств, характеризующих мотивы поведения (альтруизм, стремление к истине и т.п.), отношение к жизни (оптимизм, юмор); с другой, — от характерных особенностей коллектива, в котором находится ребенок. Одно и то же сочетание личных особенностей может определить прямо противоположное положение ребенка — в зависимости от тех коллективных стандартов, норм, требований, которые сложились в определенном классе. Нередки случаи, когда ученик, занимавший благоприятное положение в одном классе, при переходе в другую

школу или параллельный класс попадал в очень неблагоприятное положение. Те качества, которые в одном классе оцениваются как положительные (например, стремление хорошо учиться, принципиальность и критичность в отношениях с одноклассниками, вежливость с педагогами), в другом коллективе могут быть восприняты как стремление выслужиться, карьеризм и т.п. Многое зависит от уровня воспитанности классного коллектива, его ценностных ориентаций, общественного мнения, которое в нем функционирует.

Рассмотрим эти факторы на материале начальных классов. При становлении групповой дифференциации существенное влияние на положение ребенка имеет эмоционально-оценочное отношение к нему учителя.

Об этом говорят данные изучения взаимосвязи положительного и отрицательного эмоционально-оценочного отношения учителя к отдельным ученикам с их благоприятным и неблагоприятным положением в системе межличностных отношений. В I-2 классах положительное отношение педагога всегда определяет очень благоприятное положение ученика. Так, среди девочек, пользующихся таким отношением, индекс положения их в первом классе составляет в среднем  $+0,33$ , во втором  $+0,26$ . В последующих классах наблюдается тенденция к понижению индекса. Наоборот, отрицательное эмоционально-оценочное отношение учителя резко снижает общий индекс положения до  $-0,38$  в первом и до  $-0,29$  во втором классе. Среди мальчиков соответственно  $+0,21$  и  $0,19$ ;  $-0,56$  и  $-0,33$ . (Киричук 1974).

Сила и характер влияния педагога на положение ребенка, в свою очередь, зависит от возраста детей. Об этом свидетельствуют уже приведенные выше данные. Но, взяв для сравнения четвертые классы, получим еще более разительную картину. Если в первом классе положительное эмоционально-оценочное отношение классного руководителя к девочкам определяет индекс их положения  $+0,33$ , то в четвертом он падает в среднем до  $+0,17$ ; среди мальчиков — соответственно с  $+0,21$  до  $+0,08$ . Такая же тенденция сохраняется при сравнении индексов неблагоприятного положения. Если в первом классе среди

девочек он составляет  $-0,38$ , то в четвертом  $-0,24$ ; среди мальчиков соответственно он изменялся с  $-0,56$  до  $-0,19$ . Здесь мы наблюдаем очень интересный факт: влияние учителя на положение мальчиков значительно меньше, чем на положение девочек.

Сопоставление независимых характеристик детей, занимающих полярное положение в системе межличностных отношений, позволяет определить другой важный фактор, детерминирующий это явление. Оказывается, что благоприятное положение ребенка зависит от наличия у него атрибутивной роли в коллективе. Это наглядно видно во вторых классах, где официальная "должность", по существу, является фактором, определяющим высокий статус ученика. Из всех командиров звездочек  $71,4\%$  учащихся занимает очень благоприятное положение. Аналогичное положение занимают  $93\%$  старост,  $68\%$  их заместителей. Неслучайно абсолютное большинство учащихся вторых классов (да и не только вторых) активно стремится быть избранными, назначенными, "ходить в активе". Получение атрибутивной роли дает ребенку возможность пользоваться признанием сверстников, классного коллектива. Однако уровень и характер влияния атрибутивной роли на положение ребенка зависит от возраста и ценностных ориентаций класса. Именно этим объясняется тот факт, что, уже начиная с 3 класса, такие атрибутивные роли, как член санитарной тройки, библиотекарь, цветовод, член редакционной коллегии и др. (на фоне общего интереса и стремления к должностям командира звездочки, звеньевского, старосты класса), практически не только мало влияют на положение ребенка в коллективе, но, наоборот, нередко вызывают отрицательное отношение к тем, кто их выполняет.

Третьим фактором, определяющим положение ребенка в системе межличностных отношений, является комплекс качеств, который характеризует ребенка, его отношение к деятельности, окружающим, к самому себе. На начальной ступени становления структуры коллектива ведущими качествами являются: среди девочек — отношение к учебе, внешний вид, общественная активность; среди мальчиков — товарищество, отношение к учебе, ор-



ганизаторские способности. Эти данные имеют самый общий характер; они установлены на основе обследования 724 учеников вторых классов сельских и городских школ. В конкретных классных коллективах показатели могут быть другими.

Рассмотрим теперь, на какой почве складываются микроколлективы и каковы причины возникающих среди детей конфликтов.

Наблюдения, а также экспериментальные данные показывают, что основными факторами объединения на первом этапе становления структуры классного коллектива являются: а) совместное пребывание ребят до поступления в школу (в детском саду, общее местожительство); б) интерес к определенным видам деятельности, особенно к игре; в) организация учителем сравнительно небольших долговременных рабочих групп для выполнения определенных заданий; г) однородность положения в системе внутриколлективных отношений и др.

Основой возникновения конфликтов в группах становятся противоречия, свойственные процессу социализации ребенка. Они проявляются в различных столкновениях, дискуссиях. Как правило, это конфликты между учениками, которые по-разному относятся к учебе и имеют разное поведение; между отдельными учениками и микроколлективами класса; между вожаками и их сверстниками; между отдельными учениками и коллективом класса в целом; между мальчиками и девочками.

Сами по себе противоречия в классном коллективе — нормальное явление, ибо, по существу, они являются движущей силой, источником развития коллектива. Педагогически грамотное решение противоречий, конфликтных ситуаций является одним из способов управления развитием детского коллектива. Но острота противоречий, их устойчивость может быть разной. Несвоевременное реагирование на эти противоречия, отсутствие достаточно развитой системы внутриколлективных отношений иногда приводят к возникновению устойчивых конфликтующих "узлов", что наносит серьезный урон социальному развитию детского коллектива.

Среди проблем, возникающих при рассмотрении вопроса 0

становлении и развитии структуры классного коллектива, значительное место занимает проблема ее динамики. Социально-психологические срезы, проведенные несколько раз в течение ряда лет в одних и тех же классах, количественная и качественная обработка данных позволили наметить основные параметры такой динамики. Среди них – изменение положения ребенка в системе межличностных отношений; становление, развитие, распад микроколлективов, а также конфликтов в группах.

Рамки данного раздела не позволяют представить полный анализ динамики по всем параметрам, поэтому коротко остановимся лишь на первом. Устойчивость положения ребенка в коллективах детей разных возрастов неодинакова. Так, из числа тех, кто имел неблагоприятное положение, сохранило этот статус: в детском саду (в течение года) лишь 38,6%, а в 5 – 8 классах – уже 85,9% детей. Подобная закономерность наблюдается и через два года.

Высокий показатель устойчивости такого рода положения ребят не может не вызывать беспокойства. Долговременная "психологическая изоляция" приводит к печальным результатам.

Понятно, что о летучести, легкой изменчивости во взаимоотношениях на первом этапе становления структуры коллектива (младшие школьники) не может быть и речи. Об этом свидетельствуют также данные о высокой стабильности микроколлективов. Можно предположить, что она обеспечивается устойчивостью тех факторов, что ее детерминируют: эмоционально-оценочного отношения педагога, качеств личности, которые признаны ценными в этом коллективе, самих требований, что предъявляются коллективом каждому его члену.

Высокая устойчивость отдельных элементов структуры в то же время не является свидетельством неподвижности в целом детского коллектива как социально-педагогической системы. Классный коллектив – система динамическая. Его структура, связи и отношения, объединяющие детей, сами дети непрерывно меняются. Происходит это как под воздействием окружающей среды, целенаправленного влияния взрослых, так и в результате внутренних спонтанных процессов саморегуляции.

Учет возрастных особенностей обеспечивает эффективность развития личности в коллективе. Например, стремление к самовыражению у младших школьников развито в значительно меньшей степени, нежели, скажем, у подростков. Соответственно выше и авторитет учителя — для первоклассника этот авторитет обычно непререкаем. В то же время организаторские навыки детей еще не настолько сформировались, чтобы сами ребята могли "возглавить" коллектив. Поэтому младшие школьники охотно льнут к более сильным — волевым и крепким старшим ребятам. Педагог может использовать эти возрастные особенности детей, привлекая подростков к обучению детей моральным требованиям, к работе по выработке у младшеклассников организаторских способностей, по развитию общественной активности ребят.

Переход к подростковому возрасту, да и сам этот возраст, как известно, связан с глубокой психологической перестройкой школьника, его интенсивным стремлением к самостоятельности. Одно из следствий этого — резкое снижение влияния большинства авторитарных учителей, любовь к учителям, дающим "выход" детской индивидуальности и самостоятельности. В то же время чистые, положительные мотивы поступков подростков могут причудливо уживаться с элементарными нарушениями порядка; в некоторых случаях наблюдается девальвация ценностей коллектива, отдельные ребята ищут выход в парной дружбе, в свободном времяпрепровождении, отбывая коллективные обязанности как повинность. Поэтому и нередки упреки в пассивности, адресованные подросткам педагогами и родителями. В этих условиях выбор форм и путей воздействия на личность школьника приносит успех, если оно ведется не "в лоб", а имеет более сложный, продуманный "маневр". Он тем более успешен, что в целом возрастает роль актива в решении всех классных дел, причем к активу примыкает все большее число учащихся.

В старшем школьном возрасте многие наслоения незрелости, свойственные подросткам, отсеиваются. Самоанализ и самооценка становятся давящими в сознании формирующегося человека: "каков я?". В этот период самовыражение личности, сравнение себя со сверстниками подвигает личность на высказывание сво-



его мнения по каждому вопросу жизни класса. Развивается общественная активность как одно из выражений общественной направленности. Происходит формирование мировоззрения, создание определенного строя мыслей и все большее согласование между мыслительной и поведенческой деятельностью.

#### 2.2.6. О некоторых особенностях коллектива перевоспитания

В.Д. Семенов

Коллектив специального учебно-воспитательного учреждения состоит из ребят, направленных сюда по решению комиссий по делам несовершеннолетних при рай- и горисполкомах. Здесь воспитанники присланные из различных школ, школ-интернатов и детских домов живут до 16-18-летнего возраста, т.е. до окончания восьми или десяти классов и получения профессии. Все новички, таким образом, прибывают в учреждение вопреки своему желанию, т.е. коллектив формируется отнюдь не на добровольных началах.

Коллектив трудных подростков имеет целый ряд общих черт с детским коллективом массовой школы: он создается и управляется педагогами, имеет как официальную, так и неофициальную структуру, его членов объединяют деловые и эмоционально-психологические отношения. Однако между этими двумя коллективами имеется и существенная разница. При наличии единых целей коммунистического воспитания специальные воспитательные учреждения имеют свои, специфические задачи, которые заключаются в перевоспитании.

Воспитательное воздействие направлено одновременно на устранение социально нежелательных сдвигов в психике ученика и на осуществление задач коммунистического воспитания. Для этого воспитателям коллектива перевоспитания важно знать характер тех сдвигов, которые имеют место в психике каждого отдельного воспитанника. Исследованиями (Зубин 1966, Идашкин 1966, Раска 1974 и др.) установлены следующие характерные особенности трудновоспитуемых подростков:

1. Пониженная способность саморегуляции, которая имеет у различных учеников различный характер. Так это может быть связана неразвитостью интерперсональной перцепции, особенностями мотивационной сферы и самосознания и пр. (Пясс 1968).

2. Характерно наличие многих отрицательных социальных установок относительно школы, учебной работы, учителей и иногда взрослых. Эти социальные установки усложнят установление воспитателями с ними отношения доверия и взаимопонимания.

3. Для многих трудновоспитуемых характерно наличие дурных привычек (курение, употребление алкоголя), которые могут вызвать дополнительные трудности и конфликты во время перевоспитания.

4. Трудновоспитуемые отличаются от других учащихся по характеру своей социальной направленности, по ценностным ориентациям. Эмпирическими исследованиями (Раска 1974, с.17) установлено, что они существенно больше направлены на физическое самоосуществление и на развлечения, весьма мало на духовное самоосуществление.

5. Явление трудновоспитуемости нередко связано с неуспеваемостью и перерастанием, из-за второгодничества. Эмпирические исследования (Сакс 1966, Ломан 1968) показывают, что переростки как правило занимают в классном коллективе неудовлетворительное положение. Таким образом многие из них поступают в коллектив перевоспитания с определенным отрицательным опытом по общению. Или же эмоционально-психологические отношения они имели только вне школы в стихийных уличных группах. Как показывают советские, а также зарубежные исследования, учащиеся с неудовлетворительным статусом дома и в классном коллективе, проявляют большую активность стихийных группах (Полонский 1968, Pawelczynska 1964), которые по своему составу и своим ценностным ориентациям часто сильно отличаются от школьных дружеских групп (Vorwerk 1965, Kimmel 1966, Лийметс, Маркварт 1968). Уже это создает особые предпосылки для создания коллектива перевоспитания.

Прибывая в учреждение перевоспитания, новики сразу пытаются вступить в привычные для себя деятельность, связи и отношения. То, что им предлагается: учеба, труд, общественная работа, — в начале, как правило, не затрагивают их внутреннего мира, ибо сфера интересов трудных подростков лежит в иной плоскости, мотивация поступков совершенно иная, чем у обычных детей. Поэтому поначалу очень часто преобладают стихийные, неуправляемые воспитателями межличностные отношения и связи. По своему характеру они многим отличаются от тех, что характерны для коллективов других типов. Эмпирические исследования выявили некоторые закономерные черты взаимоотношений воспитанников в коллективе перевоспитания (Уринг 1967, Кокс 1970). В этих коллективах положительные взаимоотношения весьма неустойчивы ситуативны, отрицательные гораздо быстрее и сильнее закрепляются. Здесь повидимому сказывается и отрицательный опыт общения. Даже ситуативное объединение вокруг какой-либо цели идет быстрее, если цель связана с проявлением своего отрицательного отношения.

При организации коллектива перевоспитания следует воспитателям найти для всех воспитанников возможности положительного самоутверждения в коллективе. По этому нужно, кроме знания отрицательных сдвигов в их психике, знать и их имеющиеся интересы, способности, и ценностные ориентации, которые могут быть основой для перевоспитания. Поскольку у многих превалирует направленность на физическое самоосуществление, то следует при формировании коллектива перевоспитания больше опираться на это.

Господствующими, определяющими в коллективе трудных, как и в любом другом, должны стать отношения деловые. Включение в них способствует перевоспитанию при условии, если, культивируемые педагогами, они развиваются вглубь, становятся личностными, если у детей преодолевается отчуждение по отношению к воспитателям, а поставленные перед коллективом задачи воспринимаются как личные, собственные.

Как показывает опыт, ослабление педагогического влияния в сфере деловых отношений неизменно приводит к оживлению стихийных связей и отношений, к смене психологического климата,



к разрушению воспитательного влияния коллектива на каждого воспитанника.

Коллектив трудных в гораздо большей степени, чем какой-либо другой, нуждается в высокого профессиональном педагогическом руководстве коллективной деятельностью и организованном общении школьников. Деятельность и общение должны быть настолько увлекательными, чтобы рождавшиеся в их процессе ценности оказывались в глазах ребят более значимыми по сравнению с тем, что они сами приносят в коллектив. При недостаточном руководстве в нем в лучшем случае образуется двойное поле морального напряжения, когда дети в организованной педагогами совместной деятельности придерживаются культивируемых ими нравственных норм, а в сфере свободного общения руководствуются привнесенными ими извне негативными нравственными нормами. В худшем случае подростки могут использовать официальную структуру коллектива в реализации асоциальных целей.

Воспитательные возможности коллектива трудных зависят прежде всего от педагогов, организующих весь уклад жизни учреждения, осуществляющих коррективную складывающихся в детской среде отношений.

Главная задача коллектива трудных подростков в процессе их перевоспитания — это восстановление у каждого из них нужных обществу социальных связей и отношений: отношения к труду, к учебе, к людям; это пробуждение патристических, гражданских чувств и возникновение потребности в самовоспитании; это реальная помощь в избавлении от дурных привычек и закреплении новых — положительных навыков и привычек.

Поэтому в коллективе трудных особенно необходим индивидуальный подход к воспитанникам. В его основе — знание характера взаимоотношений каждого из них с коллективом, которое делает возможным педагогический маневр как метод коррективной этих взаимоотношений с учетом их своеобразия.

### Использованная литература

- Асратян Дж.Н. 1970. Общественность в системе руководства комсомолом пионерской организацией республики. - Канд. дисс., М.
- Баркаускайте М.И. 1975. Взаимодействие статуса и участия подростков в малой группе. Автореферат канд. дисс. Вильнюс.
- Бергер Г. 1971. О функциях противоречий в воспитании и развитии коллективных отношений учащихся. - Сб. "Управление воспитанием личности школьника в процессе коммунистического воспитания. Ростов-на-Дону.
- Бехтерев В.М. 1921. Коллективная рефлексология. Петроград, "Колос".
- Божович Л.И. 1968. Личность и ее формирование в детском коллективе. М.
- Бреховецкий Ф.Ф. 1967. Основные проблемы воспитания обще-школьного коллектива. М.
- Буданов А.В. 1975. Педагогические проблемы взаимодействия микрогрупп и первичного коллектива старшекласников. Канд. дисс., М.
- Вербова И.В. 1972. Проблемы формирования жизненных планов старшекласников. Канд. дисс., М.
- Вульфев Б.З. 1971. Педагогические проблемы деятельности организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы. Канд. дисс., М.
- Газман О.С. 1974. Детский коллектив как субъект и объект воспитания. Канд. дисс., М.
- Годин П.Г. 1975. Коллектив колхоза как фактор общественного воспитания молодого поколения. Канд. дисс., М.

- Гордин А.Д. 1967. Нравственное воспитание школьников в труде. М., "Просвещение".
- Димитров Л.И. 1971. Формирование общественного мнения старшеклассников в деятельности школьной комсомольской организации. Канд. дисс., М.
- Завадская К.Е. 1973. Деятельность комсомольской организации школы по формированию общественного мнения старшеклассников. Канд. Дисс., Минск.
- Залужный А.С. 1930. Учение о коллективе. М.
- Залужный А.С. 1931. Детский коллектив и методы его изучения. М.-Л.
- Зубин Л.М. 1966. Психологические особенности трудных учащихся профессионально-технических училищ. Москва, "Высшая школа".
- Иванов В.Г. 1971. Коллектив и личность Л., ЛГУ.
- Карпюк И.А. 1974. Проблема самоутверждения старших школьников в классном коллективе. Канд. дисс., М.
- Киричук А.В. 1974. Положение детей в системе общения в классном коллективе. - Сб. "Проблемы общения и воспитание", ч. I, Тарту, ТГУ.
- Коломинский Я.Л. 1969. Психология личностных взаимоотношений в детском коллективе. Минск.
- Кон И.С. 1967. Социология личности. М.
- Конникова Т.Е. 1970. Роль коллектива в формировании личности школьника. Докт. дисс., Л.
- Куракин А.Т. 1974. Идеи управления и повышение эффективности воспитательного процесса. - Сб. Проблемы теории воспитания", ч. I., "Педагогика", М.



- Куракин А.Т. 1974. О системном подходе в теории воспитания. – Сб. "Проблемы теории воспитания", ч. I, "Педагогика", М.
- Левин А. 1970. Дифференцированная оценка поведения учащихся в системе воспитательной работы школы. – Сб. "Коллектив и личность ребенка, внутриколлективные отношения", М.
- Лехестик П. 1968. В личных взаимоотношениях отнесенные ученики и особенности их развития. – "Советская педагогика и школа" I, с. 65-72, Тарту.
- Лийметс Х.Й. 1971 а. Место групповой работы среди других форм обучения. – "Советская педагогика и школа" У, с. 29-57, Тарту.
- Лийметс Х.Й. 1971 б. О влиянии дидактических факторов на социально-психологические характеристики школьного класса. – Материалы IV всесоюзного съезда Общества психологов (Тбилиси, 21-24 июня 1971 г.). "Мецниереба", Тбилиси.
- Лийметс Х.Й. 1975. Групповая работа на уроке. "Знание", М.
- Лийметс Х.Й., Маркварт Э. 1968. К проблеме стихийных группировок подростков. – Труды по криминологии I. Ученые записки Тартуского государственного университета, вып. 222, с. 56-61. Тарту.
- Ломан Ф. 1968. О положении переростков в классном коллективе. – "Советская педагогика и школа" I, с. 73-83. Тарту.
- Максакова В.И. 1975. Воспитание и развитие индивидуальности младшего подростка в коллективе. Канд. дисс., М.
- Манухин П.В. 1975. Содержание, формы и методы взаимодействия школьных и воинских коллективов в воспитании учащихся. Канд. дисс., М.

- Маслова Н.Ф. 1969. Исследования малых групп в организованном коллективе подростков. Автореф.канд. дисс., Л.
- Новикова Л.И. 1974. Воспитательные функции социалистического коллектива. - Сб. "Проблемы теории воспитания", ч. I, М.
- Новикова Л.И. 1974. К исследованию педагогических проблем коллектива. - Сб. "Проблемы теории воспитания", ч. I, М.
- Первин И.Б. 1974. Школа и производственный коллектив в современных условиях. "Советская педагогика", № 6.
- Петровский А.В. 1973. К построению социально-психологической теории коллектива. - "Вопросы философии" № 2г
- Пикова Л.А. 1974. Воспитание общительности и преодоление замкнутости у подростков в первичном коллективе. Канд. дисс., М.
- Пинкевич А.П. 1929. Педагогика. Опыт марксистской педагогики. Т. I-2, М.
- Полонский И.С. 1968. Некоторые факторы отрицательной направленности общественной активности вношей - организаторов стихийных групп школьников. - Материалы межвузовской научной конференции по проблеме "Возрастания активности общественного сознания в период строительства коммунизма", с. 395-396. Курск.
- Поршнев А.Ф. 1966. Социальная психология и история. М.
- Поташник М.М. 1974. Содержание и методика совместной деятельности организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы и комсомольцев школьников. Канд. дисс., М.

- Пуусаар М. 1973. Статус детей Таллинских учителей в классном коллективе. - "Советская педагогика и школа" УП, с. 40-43. Тарту.
- Пясс Л. 1968. Сопоставление самооценки нормально развитых и трудновоспитуемых учащихся. - "Советская педагогика и школа" I, с. 84-93, Тарту.
- Раска Э.Э. 1974. О некоторых сдвигах в структуре личности вношей, совершивших преступления. Автореф. канд. дисс. Тарту.
- Ронимойз М. 1973. Школьные наказания и позиции учащихся. - "Советская педагогика и школа" УП, с. 143-152. Тарту.
- Сакс К. 1968. Некоторые выводы в связи с исследованием учеников-переростков в Эстонской ССР. - "Советская педагогика и школа" I, с. 16-21, Тарту.
- Семёнов В.Д. 1970. Коллектив трудных подростков, его функции и воспитательные возможности. Канд. дисс., М.
- Стеклов М.Е. 1973. Нравственное воспитание старшеклассников в деятельности школьного комсомола. Л.
- Сухомлинский В.А. 1969. Павлышская средняя школа. М.
- Уманский Л.И. 1974. Поэтапное формирование групп как коллективов. - Сб. "Проблемы общения и воспитание", ч. I, Тарту.
- Уманский Л.И. 1972. Активность личности и коллектив. - Сб. "Комсомол в школе. Опыт, проблемы, исследования", М.
- Фролов П.Г. 1973. Педагогическое стимулирование общественной активности старшеклассников в деятельности школьного самоуправления. М.



- Цориева Х.М. 1966. Проблема организации педагогического труда и сплочения коллектива учителей. Канд. дисс., М.
- Шнирман Л.А. 1962. Коллектив и развитие личности школьника. — Ученые записки ЛГПИ, т. 232, Л.
- Шурова Н.Д. 1972. Коллектив социалистического предприятия как фактор воспитания школьников. Канд. дисс., М.
- Barkauskaite, M. 1971. Tutvumise tegurid uues kollektiivis. — "Nõukogude Kool" nr. 3, 184-190.
- Comenius, J.A. 1661. Große Didaktik. Neubearbeitet und eingeleitet von Aleks Ahrbeck. Volk und Wissen, Berlin.
- Döring, W.D. 1929 Psychologie der Schulklasse. Osterwieck.
- Emge, M. 1967. Fremde Gruppe als Bezugsgruppe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. No. 2, S. 247- 260.
- Furman, J. 1970. Wplyw roznych form pracy grupowej na strukture spoleczna klasy szkolnej. "Kwartalnik pedagogiczny" No. 2 (60), SS. 145-157.
- Kimmel, K. 1966. Alaealiste kuritegelikest grupeeringuist. "Alaealiste kuritegevusest ja selle ärahoidmisest". Tallinn, "Eesti Raamat", lk. 45-71.
- Kruckenberger, A. 1926. Die Schulklasse. Leipzig.
- Liimets, H. 1967. Vastastikuse rikastamise printsiip kasvatases. — "Nõukogude Kool", nr. 7, lk. 511-514.
- Pawelczyńska, A. 1964. Przestepczosci grup nieletnich. Warszawa.

- Reininger, K. 1924. Über soziale Verhaltungswesen in der Vorpubertät. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien-Leipzig-New York.
- Ross, J.S. 1939. Kasvatuspõhiloogia põhihooni. "Kool", Tartu.
- Schröder, H. 1928. Soziologie der Volksschulklasse. Halle.
- Sokólska, J. 1968. Wpływ różnych form pracy grupowej na wyniki w nauce. "Kwartalnik pedagogiczny" Nr. 3, ss. 223-236.
- Uring, R. 1973. Keskkooliõpilaste erineva informeerituse faktorid. - "Nõukogude Kool" nr. 11, lk. 934-942.
- Vorweg, M. 1965. Bemerkungen zur Früherfassung kriminell gefährdeter Minderjähriger mit Hilfe sozialpsychologischer Methoden. In: Jugendkriminalität und ihre Bekämpfung in der sozialistischen Gesellschaft. Staatsverlag der DDR. Berlin.

### 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБЩЕНИЕ В КОЛЛЕКТИВЕ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ

Основоположники научного коммунизма, рассматривая проблему личности, уделяли важное место в процессе ее формирования и развития процессам деятельности и общения.

Педагогика, исследуя процесс формирования личности школьника и разрабатывая аспекты управления им, должна учитывать объективно заложенные в деятельности и общении позитивные и негативные возможности. Задачей педагогики является определение возможностей управления деятельностью и общением школьников с целью стимулирования их позитивного воздействия на личность и нивелирования негативных моментов. В этом, очевидно, и заключается педагогический аспект проблемы.

Но, выделяя его, надо иметь в виду, что деятельность и общение изучают многие человековедческие науки, каждая под углом зрения своего предмета. К исследованиям каждой из них, с точки зрения педагогики, можно подойти в двух направлениях: во-первых, определить, что из полученных фактов представляет непосредственный интерес для проблем воспитания; во-вторых, какие педагогические аспекты следуют из результатов исследования деятельности и общения смежными науками.

Особенно важно рассмотреть в педагогическом аспекте проблему общения и деятельности школьников в коллективе, ибо коллектив для них — основное воспитательное влияние и основная сфера жизнедеятельности, с одной стороны. А, с другой, именно коллектив — наиболее управляемая сфера жизнедеятельности школьников, деятельность и общение в которой наиболее доступны педагогическому воздействию и, следовательно, повышению их воспитательной эффективности по отношению к личности школьника.



### 3.1. Коллективная деятельность и ее воспитательные возможности

И.Б. Первин

Деятельность – важнейшая форма проявления активного отношения человека к окружающей действительности – является краеугольным камнем воспитания и развития ребенка (Леонтьев 1972).

У каждого вида деятельности школьников имеются свои особенности. Тем не менее, можно выделить некоторые общие ее признаки: цель – то, зачем предпринимается деятельность, какие конечные результаты должны быть получены; содержание – то, что является предметом деятельности; значимость – общественно-полезная направленность и мотивы деятельности, ее значение для развития личности и коллектива; организация – система организационных форм, в которых протекает деятельность, распределение сил и времени, установление сроков и последовательности всего процесса деятельности; технология – необходимые средства деятельности, определенные знания, умения, навыки, рациональные приемы и способы успешного осуществления деятельности; интенсивность – объем, продолжительность, напряженность деятельности, отвечающие педагогическим задачам, а также возрастным особенностям детей; коммуникативность – связи, отношения, зависимости школьников в процессе деятельности, обеспечивающие достижение поставленных целей; контроль и корректировка – методы и средства постоянного учета, контроля и оперативной корректировки деятельности, осуществляемые по линии педагогического контроля, общественного контроля и самоконтроля; оценка – критерии эффективности деятельности и анализ действенных ее результатов с целью получения "обратной связи": оценки прямых продуктов деятельности, а также изменений, происшедших в коллективе и личности.

Названные общие признаки деятельности характерны для любого ее вида и в равной степени реальны и когда субъек-

том деятельности выступает одна личность и когда им является коллектив.

При характеристике воспитательных возможностей совместной деятельности учащихся следует отличать деятельность в коллективе от коллективной деятельности. Не всякая работа, протекающая в коллективе, является по своему существу коллективной.

Легко можно представить себе деятельность, которая хотя и происходит в условиях коллектива, по своему характеру сугубо индивидуальна.

Правда, это не означает, что коллектив совершенно "отсутствует", если даже в его рамках происходит лишь индивидуальная работа. Как доказано специальными исследованиями, сам факт присутствия других оказывает на учащихся определенное влияние.

Еще В.М.Бехтерев указывал, что коллектив действует на учащихся далеко не одинаково. Он может быть фактором, стимулирующим мышечную и психическую энергию, благодаря чему человек в коллективе становится сильнее, сообразительнее, восприимчивее; активизирующим человека пассивного, который, видя и слыша своих товарищей, заражается общим делом; и подавляющим, когда в условиях коллектива деятельность ребенка тормозится, как и всякое проявление его личности, иногда до полного ее подавления (Бехтерев, Ланге 1929).

Для характеристики коллективной деятельности и ее воспитательных возможностей продуктивна мысль К.Маркса о своеобразии различных форм кооперации людей, возникающих в процессе труда. "Та форма труда, — писал он, — при которой много лиц планомерно работают рядом и во взаимодействии друг с другом в одном и том же процессе производства или в разных, но связанных между собой процессах производства, называется кооперацией" (Соч., изд-е 2, т.23, с.337). Хотя здесь речь идет о трудовой деятельности, такой подход правомерен и для анализа всех других видов деятельности.

Каковы же характерные особенности и отличительные признаки коллективной деятельности школьников? Наиболее существенными с педагогических позиций являются:

- осознание детьми деятельности как единой и значимой, требующей объединения усилий всего коллектива;
- разделение функций и обязанностей между участниками деятельности;
- установление отношений взаимной ответственности и зависимости в процессе деятельности;
- обмен деятельностью между детьми (ее моделями, способами реализации и т.д.) в процессе достижения единой цели;
- контроль и оценка деятельности, осуществляемые не только педагогами, но и органами ученического самоуправления.

Деятельность — явление социальное по своей сути. Но социальность ее проявляется по-разному. Она выступает как система целей деятельности, как сами предметы деятельности и, наконец, как взаимодействие людей в процессе деятельности.

Любую деятельность, в которую включается школьник, можно рассматривать в двух аспектах: собственно субъектно-объектных отношений, возникающих в процессе деятельности между детьми и объектами приложения их энергии, и субъектно-субъектных отношений, возникающих между учащимися в процессе осуществления деятельности, т.е. в аспекте общения в процессе деятельности. Как подчеркивал еще А.С.Макаренко (и это подтверждается последующими экспериментальными исследованиями), сама по себе деятельность может существовать как нейтральный процесс по отношению к формированию личности и не обеспечивать развитие общественно-ценных качеств личности. Последнее зависит во многом от тех отношений, которые складываются между детьми в общении, реализуемом в процессе деятельности.

Эти отношения имеют ряд уже известных сегодня признаков. С одной стороны, — ответственной зависимости, взаимной ответственности и требовательности. С другой, — заинтересованность в личности каждого, гуманистический характер. С третьей, — атмосфера, которая стимулирует самораскрытие индивидуальности каждого ребенка. Все эти три мо-



мента не заменяют один другого и не возникают один как следствие другого. Каждый из них должен стать предметом специальной заботы педагогов о его создании и постоянном наличии в жизни школьников.

Рассматривая процесс формирования личности, педагогика обычно сосредоточивает внимание на вопросах содержания деятельности, методике ее организации и управления ею в целях воздействия на формирование личности. Недооценка общения как условия деятельности приводит к тому, что описанные выше отношения не возникают, имеют место частично, или возникают отношения, прямо противоположные желаемым, и в результате далеко не полностью используются потенциальные возможности процесса воспитания. В то же время исследования свидетельствуют, что специальная забота педагогов об организации и регулировке общения детей в процессе той или иной деятельности, коллективные формы ее организации, приводящие к возникновению коллективистических связей между детьми, существенно повышают ее воспитательную эффективность.

Это становится возможным при наличии ряда условий. В первую очередь необходимо, чтобы перед школьниками ставились цели, реализовать которые в процессе деятельности индивидуально они не в состоянии, которые требуют объединения усилий и вступления для этого в общение друг с другом. В процессе реализации этих целей надо специально организовывать коммуникативное воздействие, в результате чего между участниками деятельности возникает система связей. Эта система должна быть основана на распределении ролей в реализации деятельности, которые функционируют в общении, что дает возможность каждому найти удовлетворяющую его индивидуальную позицию и попробовать себя в разных ролях.

Возникающие при этих условиях информационные потоки приводят к объединению индивидуальных возможностей и взаимообогащению участников деятельности. При такой организации деятельности возникают нормы, которые становятся важнейшим стимулятором и регулятором деятельности, и общения в процессе ее реализации.

Все это повышает индивидуальную производительность деятельности, мобилизует самые глубинные запасы их знаний; создает систему социальных стимулов и мотивов деятельности и индивидуальных достижений, способствует нахождению каждым ребенком своего места в коллективе; помогает каждому раскрыть свои индивидуальные возможности и сделать их достоянием коллектива; дает возможность каждому ребенку в полной мере использовать для обогащения своей личности возможности остальных членов коллектива.

Однако при этом необходимо иметь в виду целый ряд дополнительных обстоятельств. Исследования показывают, что школьники разного возраста, мальчики и девочки имеют различные наборы предпочитаемых видов деятельности, способов реализации, различную устойчивость в предпочтениях.

Естественно поэтому, что интенсивность общения и формы его в различных видах деятельности должны иметь определенную половозрастную специфику, которая способствовала бы наибольшей воспитательной эффективности деятельности учащихся.

Чтобы в коллективной деятельности эффективно решались педагогические задачи, она должна соответствовать тем конкретным учебно-воспитательным задачам, которые решает школа. Это в равной мере относится и к коллективной игре, коллективной познавательной деятельности и коллективному труду учащихся.

Поскольку важнейшей функцией любого детского коллектива является приобщение подрастающего поколения к непрерывно развивающейся культуре общества, его деятельность строится в значительной степени именно как деятельность по овладению определенной системой созданных человечеством ценностей и способами их продуцирования. В связи с этим для детей коллективная деятельность — важнейший источник культуры, ибо многое из того, что ребенок получает в процессе такой деятельности, при умном и квалифицированном руководстве взрослых, осталось бы для него неизвестным или усвоенным поверхностно (Куракин, Новикова 1971).

Значение детского коллектива в качестве источника культуры не уменьшается с развитием общества. Дети, приобщаясь к культуре общества через учебный процесс, через радио, кино, музеи, телевидение, театры, самостоятельное чтение, остаются детьми. От того, что культурные ценности становятся все более доступными, они отнюдь не усваиваются автоматически, да еще в определенной системе. Наоборот, обилие возможностей нередко ставит ребят в тупик и далеко не всегда используется ими наилучшим образом.

Отбор системы ценностей, которые наиболее целесообразно усвоить детям того или иного возраста, с учетом специфических особенностей окружающей их микросреды и возможных ее влияний является важнейшей задачей школы. Поиски наиболее эффективных форм, приемов и методов, побуждающих детей усваивать эти ценности, — важнейшая задача педагогов, которую они могут эффективно решить, используя не только свою эрудицию и личное влияние, но и коллективную организацию деятельности детей по овладению системой ценностей.

### 3.2. Приобщение школьников к материальной культуре общества и роль труда в этом

Л.И. Новикова, А.Т. Куракин

В современных условиях научно-технического прогресса и непрерывного обновления технической вооруженности производства, проникновения техники в быт и в различные сферы общественной жизни людей проблемы приобщения школьников к материальной культуре общества, их трудового воспитания становятся с каждым днем все более актуальными.

В трудовой подготовке школьников первостепенное значение имеет коллективная организация деятельности, в которой они участвуют, ибо трудовая деятельность в современном обществе все больше носит коллективный харак-



тер. Привитие навыков работы в коллективе и в техно-логическом, и в нравственном отношении является важной задачей школы.

А.А.Пермяков (1961) специально исследовал проблему трудового воспитания школьников в этом аспекте. Рассмотрев характер кооперации их труда, он пришел к выводу о наличии трех форм организации коллективной деятельности, условно назвав их "работа сообща", "совместный труд", "коллективный труд". Наибольшими воспитательными возможностями, как это им было убедительно показано, располагает "коллективный труд".

В коллективном труде возникают наиболее благоприятные условия для всестороннего проявления и развития творческих способностей каждого ребенка. Коллективный характер труда при правильной его организации способствует взаимному обогащению всех членов коллектива и развитию индивидуальности каждого: способности и достоинства одного индивида становятся как бы продолжением и дополнением способностей и достоинств другого.

Вступая в процессе труда в контакт с окружающим миром природных и социальных явлений, ребенок углубляет свои знания, лучше познает объективные закономерности развития природы и общества. При этом он познает его не созерцательно, не "со стороны", а в собственном опыте, играющем роль критерия тех истин, которые он хорошо усвоил в семье, в школе, в общении с другими людьми.

Однако процесс трудового воспитания подрастающего поколения, приобщения современного ребенка к материальной культуре общества в настоящее время особенно сложен. Давно прошло то время, когда ребенок, подрастая, овладевал ею почти незаметно для себя и окружающих, воспринимая от них навыки обращения с бытовыми вещами, с примитивной техникой общего пользования, овладевая в период сравнительно короткого обучения профессиональными навыками. Во многих случаях процесс такого приобщения по времени совпадал с процессом участия ребенка, рано начинавшего самостоятельно трудиться, в создании материальных ценностей как в бы-

ту, так и на производстве. В процессе такого естественно-го приобщения у него, тоже естественно, формировалось соответствующее отношение к материальным ценностям, к своему участию в их создании.

В настоящее время процесс приобщения ребенка к материальной культуре стал гораздо более сложным и противоречивым. Прежде всего неизмеримо вырос объем той материальной культуры, овладевать которой приходится современному человеку. В настоящее время ребенок, рождаясь, уже оказывается включенным в мир самых разнообразных вещей, являющихся предметами не только первой необходимости, но и комфорта.

В то же время формирование отношения школьника к предметам материальной культуры общества, объективно имеющей две стороны — отношение к общественной собственности и отношение к личной собственности, происходит теперь под воздействием различных факторов. Формирование отношения к общественной собственности — специальная забота школы, детской и юношеской коммунистических организаций, общества в целом; отношения к личной собственности — в основном семьи. Хотя, безусловно, опытные педагоги и лучшие семьи уделяют большое внимание обеим сторонам проблемы.

Различными путями детям прививается хозяйское, творческое, бережливое отношение к вещам, их окружающим (будь то жилой фонд или собственная одежда). Однако эти усилия не всегда достигают цели. Те нормы, которые прививаются детям главным образом воспитательными коллективами, не всегда находят подкрепление в опыте их повседневного общения с окружающими, особенно в обществе сверстников и, нередко, в семье. Особая опасность состоит в том, что образуются "ножницы": с одной стороны, школа, пионерская и комсомольская организации основное внимание уделяют формированию отношения к общественной собственности, а, с другой стороны, семья и общество сверстников могут быть весьма индифферентны к проблеме отношения к общественной собственности, а порой и поощрять чуждые нам нормы, но зато весьма серьезно относиться к проблеме личной собственности. Эти "ножницы" могут порождать двойной стандарт в отношении к вещному миру, становя-

шийся источником появления у ребят антиобщественных норм и, более того, противоправного поведения. Кроме того, он же может сказаться и во взрослой жизни, порождая или накопительство и индивидуализм, или безразличное и, в крайних случаях, хищническое отношение к общественной собственности.

В наши дни материальная культура общества тесно связана с непрерывно развивающейся техникой, которая необычайно усложнилась на производстве, вошла в быт, в сферу общения людей.

Современный человек с самых ранних лет своей жизни попадает в мир, настолько насыщенный техникой, что порой о ней говорят как об особой оболочке земли — техносфере. Специфическая ее особенность — непрерывное обновление, развитие. Причем темпы этого развития таковы, что человеку приходится за время своей жизни не один раз совершенствовать, обновлять свои навыки овладения ею. Опыт показывает, что этот процесс приобщения к миру развивающейся техники уже в настоящее время в ряде случаев отстает от процесса ее развития, что техника порой развивается быстрее, чем способность человека ею овладевать. Отсюда поиски инженерной психологии ответа на вопрос, как приспособить развивающуюся технику к возможностям человеческого восприятия, а педагогической — как воспитать у людей целый комплекс качеств, необходимых во взаимоотношениях с развивающейся техносферой.

Актуализируется проблема приобщения к миру техники всего подрастающего поколения, включения его в непрерывно уплотняющуюся техносферу не только в роли грамотного потребителя, но и активного рационализатора и творца. Речь идет о политехнической подготовке подрастающего поколения как о важнейшем компоненте трудового воспитания, включающем, с одной стороны, вооружение всех определенной суммой знаний, умений и навыков в области техники, воспитание технического мышления и творческого отношения к ней, а, с другой, — развитие творческих способностей ребят в области техники.

Важность положительного решения проблемы усугубляется



тем, что в противном случае, получая разносторонний опыт потребления материальной культуры, но не получая соответствующего опыта созидания ее, дети овладевают ею односторонне, точнее, — усваивают, но не овладевают ею. Отсюда и потребительское отношение к ней.

Это довольно явно видно на примере влияния на конкретного школьника такого социально-психологического феномена, как мода. Мода формирует определенные вещные стремления школьников. Как показывают исследования, это происходит через посредство прежде всего двух факторов — кино и телевидения; общения.

Роль их не одинакова. Кино и телевидение передают определенные стандарты моды, так сказать, усредненные для всего общества. Конкретизация вещных стремлений на основе господствующей моды происходит в процессе общения со сверстниками. Реализация же зависит от корректирующего общения с родителями. Таким образом, общение со сверстниками и с родителями несколько трансформирует непосредственное влияние моды через кино и телевидение. Причем, эта трансформация может иметь различный характер — от полного игнорирования моды до утробования ее образцов. К сожалению, сегодня роль школы в формировании вещных стремлений учащихся весьма незначительна. А это может быть чревато пагубными последствиями. Дело в том, что повсеместное распространение телевидения и кино создали совершенно новую ситуацию в процессе формирования человеческих потребностей в области материальной культуры.

Если раньше, как правило, уровень этих потребностей лишь не намного опережал имеющийся у того или иного человека максимум возможностей для их реализации, то кино и телевидение делают актуальными такие потребности, которые могут никак не соотноситься с реальными возможностями индивида. Если это влияние не нивелируется в процессе общения с окружающими, не корректируется влиянием коллектива, то оно формирует значительно завышенный уровень материальных притязаний, для реализации которого могут употребляться некоторые средства, вплоть до противоправных действий. Тем более, что

современное подрастающее поколение значительно позднее овладевает непрерывно усложняющейся производственной культурой. Между тем, 14-15-летним особенно необходим созидательный труд как важнейшее средство приобщения к материальной культуре общества, формирования коммунистического отношения к труду. Это жизненное противоречие может быть эффективно преодолено созданием системы трудового воспитания в рамках школьного коллектива. Основные компоненты этой системы — цели и задачи трудового воспитания, совокупность тех видов труда, через включение в которые эти задачи могут быть реализованы, условия их эффективной реализации.

Опыт последних лет, охватывающий многие виды труда школьников — от самообслуживания до ученических производственных бригад, от школьных ремонтно-строительных бригад до летних трудовых лагерей старшеклассников, — показывает реальную возможность создания такой системы.

Поскольку возможности различных видов трудовой деятельности школьников в решении задач трудового воспитания не одинаковы, важно, чтобы все они присутствовали в жизни ученического коллектива в оптимальном (с точки зрения возраста детей и тех местных условий, в которых работает школа) сочетании. Это одно из важных условий эффективности системы трудового воспитания.

Другое, не менее важное условие — это коллективная организация трудовой деятельности, при которой, с одной стороны, между участниками трудового процесса образуется разветвленная сетка достаточно стабильных связей, на основе которых складывается объединяющая всех участников трудового процесса система деловых отношений взаимозависимости, взаимопомощи и взаимоконтроля, а, с другой, каждый школьник имеет возможность реализовать индивидуализированную социально-значимую роль, в наибольшей степени соответствующую его возможностям и интересам.

Третьим важнейшим условием является динамика роли взрослых в организации как совместной деятельности коллектива, так и индивидуальных процессов труда отдельных детей.

Если на первых порах педагог выступает в роли организа-

тора такой деятельности, определяет ее задачи, выбирает способы их выполнения и формы подведения итогов, то по мере накопления детьми трудового опыта они от деятельности, организуемой и управляемой взрослыми, переходят к самостоятельности, где роль взрослых в значительной степени является консультативной. Там же, где трудовой опыт детей достаточно серьезен, дальнейшее его накопление может идти за счет использования принципа самоуправления, когда дети сами, хотя и с помощью педагогов, определяют цели трудового процесса, планируют затраты материала и выход продукции, организуют трудовой процесс и подводят его итоги, анализируют не только материальные, но и воспитательные результаты.

Именно на этой стадии роль детского коллектива становится особенно существенной и сам процесс оказывается максимально продуктивным, так как здесь требования общества к человеку как труженику, воспитательные усилия педагогов и общественное мнение детского коллектива выступают как взаимно дополняющие друг друга факторы.

Важным условием эффективности коллективного труда школьников является активное участие в его организации органов ученического самоуправления. Работа комсомольской и пионерской организаций в этом направлении призвана обеспечить активную позицию самих школьников. Необходимо сделать все возможное, чтобы дети участвовали в трудовой деятельности не как простые исполнители, а как заинтересованные участники, проявляли по отношению к ней инициативу и творчество.

### 3.3. Приобщение школьников к духовной культуре общества в процессе различных видов деятельности

Л.И. Новикова, А.Т. Куракин

Приобщение школьников к духовной культуре общества — одна из важнейших задач школы. Коллектив играет в этом процессе совершенно определенную, в некоторой степени уникальную роль. Именно в коллективе школьник имеет максимальные



возможности для того, чтобы выступать не только объектом приобщения к духовной культуре, но и быть субъектом этого приобщения, ибо, во-первых, в коллективной деятельности он выступает носителем фрагментов культуры, почерпнутых им вне школы, которыми он обогащает остальных членов коллектива, а, во-вторых, он в процессе совместной деятельности с коллективом как бы заново производит определенные духовные ценности и лишь затем усваивает и присваивает их.

В процессе приобщения школьников к духовной культуре общества в коллективе особую роль играет коллективная деятельность, особенно такие ее виды, как познавательная, эстетическая и коммуникативная. На характеристике каждой из них мы и остановимся ниже.

\* \*  
\*

Познавательная деятельность — основной вид деятельности человека в период его школьного обучения.

Познание не совпадает с обучением и тем более не ограничивается им. Эти два понятия — познание и обучение — отнюдь не идентичны (более того, при неблагоприятных условиях обучение может тормозить познание и даже препятствовать ему). Даже в рамках учебного класса познание не ограничивается обучением: в каждом коллективе идет интенсивный обмен информацией, идеями, мнениями, образцами поведения, не предусмотренный учебными программами.

Казалось бы, что может добавить коллективная организация познавательной деятельности к той разветвленной системе культурного воздействия, которую испытывает ребенок дома, в классе, вне школы, что может дать дополнительно к индивидуальной деятельности школьников, к многогранному общению их с миром науки, искусства, культуры? Ведь та информация, те знания, та культура, источником которой является детский коллектив, неизмеримо беднее тех знаний, той культуры, которые окружают ребят в обществе и которыми общество щедро делится с ними через самые разнообразные каналы. Это верно, но в процессе непрерывно совер-

шаемого каждым ребенком отбора духовных ценностей огромную роль играет коллектив через систему тех ценностных ориентаций, которая в нем сложилась, им принята. Влияние системы ценностей, принятых коллективом, может быть положительным и активизировать процесс интеллектуальной деятельности ребенка. Оно может быть и негативным и тормозить этот процесс. Характер такого влияния зависит не только от соотношения ценностных ориентаций коллектива и личности, но и от целенаправленных усилий педагогов, под воздействием которых складывается система ценностей коллектива.

Являясь ареной самовыражения и самоутверждения личности ребенка, коллектив, приобщая его к духовной культуре общества, развивает интеллект школьника, создавая — через систему социальных ролей и статусов — возможности для такого самовыражения и самоутверждения в области познавательной деятельности.

Таким образом детский коллектив играет весьма важную роль в обогащении духовного мира школьников, в развитии их мышления, в формировании их практических и организаторских умений и навыков в сфере познавательной деятельности. На практике, однако, возможности его в этом отношении используются явно недостаточно.

Познавательная деятельность школьников организуется как деятельность коллективная преимущественно во внеурочное время. Что же касается учебного процесса, то он строится главным образом с помощью фронтальных форм и индивидуальной работы с отдельными детьми (система индивидуальных заданий, оценка за выполненное задание или выученный урок). Возможности коллективного общения учащихся в процессе обучения на уроке целенаправленно используются недостаточно. Между тем, если вспомнить удачные эксперименты в области рационализации учебного процесса в прошлом, если присмотреться к современным попыткам усовершенствовать учебный процесс, то видно, что все они связаны с поисками коллективных форм учебной деятельности, с поисками наилучшего сочетания индивидуальных форм организации учебной деятельности с формами коллективного добывания знаний и организации учения. И

это не случайно. Обучение по схеме "учитель - ученик" ведется без учета возможностей каждого (где уж тут учитывать их и осуществлять индивидуальный подход, когда у учителя 100 или 200 учеников).

Организация же общения школьников в процессе познавательной деятельности учит их коллективно решать познавательные задачи, и более широко - самые различные проблемы. Кроме того, это позволяет многим ученикам проявить себя в познавательной деятельности, ибо работа в коллективе стимулирует познание даже у тех, кто при обычных формах организации учебной работы остается пассивным.

Такая организация, порождающая возникновение целой сетки связей, отношений и зависимостей между детьми, дает им возможность реализовать общественно значимые социальные роли в сфере познания, делает процесс целенаправленного приобщения детей к духовной культуре общества более эффективным.

Немаловажное значение в процессе приобщения школьников к духовной культуре, в подготовке их к жизни и труду в условиях современного производства играет эстетическая деятельность школьников вообще и в коллективе сверстников особенно. В настоящее время эстетическая деятельность, методы художественного творчества, выразительные средства художественного языка проникают в сферу научного знания и производственной деятельности все большего числа людей. Возникают и развиваются такие новые виды эстетической деятельности человека, как телевизионное искусство, современная архитектура и градостроительство, экологическая эстетика. Усиливается артификация общественных форм человеческого бытия, в том числе коллективных форм жизни. Все это требует от людей более широкого эстетического кругозора, более глубоких знаний в той или иной области эстетики, непосредственно связанной с их целенаправленной деятельностью, достаточно развитых эстетических способностей и умения применять и использовать их в самых различных видах деятельности, в различного рода жизненных ситуациях, воз-



никающих в тех коллективах, в которые они входят (Егоров, Новикова, Соколов и др. 1973).

Эстетическое воспитание подрастающего поколения, приобщение его к достаточно высокому уровню духовной культуры идет в русле более широкого процесса — эстетического воспитания всего общества. Это связано с тем, что в наши дни эстетические ценности становятся все более доступными широким массам трудящихся, что у нас есть все возможности для того, чтобы с детства ввести человека в мир прекрасного, дать ему возможность выразить и утвердить себя в этом мире, реализуя и развивая свои природные задатки и способности в этой области.

Важнейшей задачей эстетического воспитания в наши дни является развитие у детей чувственно-образного мышления, лежащего в основе любой целеполагающей деятельности человека, помогающее ему создать модель ее предполагаемого результата. Ориентируясь на эту модель и изменяя ее, человек познает и преобразует окружающую его действительность.

В структуре целеполагания, являющейся своеобразным аспектом любой предметно-практической деятельности, специалисты (Новикова 1974) выделяют эстетическое сознание как особый вид деятельности, связанной с образованием эстетического идеала, выражающего представление человека о желаемом, возможном по необходимости или вероятности.

Основой эстетической деятельности является воображение, помогающее человеку создавать целостные, значимые для него, желаемые (воображаемые, возможные, вероятные) ситуации как ситуации, как бы реально существующие. Создавая их, он использует как реально существующую информацию об этих ситуациях, так и данные, полученные за счет фантазии. Они дают ему возможность проигрывать различные варианты таких воображаемых ситуаций, отбрасывая одни, комбинируя другие. В итоге человек, одаренный в той или иной области, может построить такую мысленную модель, которая приведет его к созданию шедевра в области искусства или открытия в области науки. Но даже если этого ■

не произойдет, он в процессе такого проигрывания ситуаций разовьет свои творческие способности, способности к целеполаганию. Коллективная деятельность играет большую роль в развитии этих способностей. Однако эти ее возможности сегодня используются недостаточно. Дело в том, что, как известно, чувственно-наглядное мышление свойственно ребенку на ранних стадиях его развития. Позднее оно уступает место наглядно-действенному и понятийно-логическому мышлению в связи с включением его во все усложняющуюся по своему содержанию и объему познавательную и предметно-практическую деятельность. Не будучи объектом специальной заботы педагогов, чувственно-наглядное мышление детей не только не развивается, но и в значительной степени глохнет.

В итоге в старших классах нередко можно встретить школьников чрезмерно рациональных, излишне рассудочных. Они прекрасно могут справляться с решением задач, требующих систематических знаний, отработанных навыков, но не требующих творческой фантазии, игры воображения. В привычных ситуациях они уверенно действуют, но действуют по шаблону. В непривычных — теряются.

Все это в значительной степени результат недостатка в общей структуре коллективной деятельности современных школьников таких видов ее, которые связаны с развитием воображения ребенка, которые дают ему пищу для развития воображения.

Важнейшим видом деятельности, в котором развивается воображение ребенка, является коллективная творческая игра. Она дает простор ребенку для "проигрывания" различных вариантов лично значимых для него ситуаций.

Игра по своей сущности является ничем иным, как отражением ребенком мира взрослых, своеобразным способом познания окружающей действительности. В процессе игры ребенок познает мир вещей и человеческих отношений. Содержание и направленность детских игр также социально обусловлены в соответствии с потребностями общественного воспитания. Есть игры, складывающиеся в детской среде стихийно и передающи-

еся из поколения в поколение. Есть игры, педагогически организуемые и направленные, имеющие своей целью развитие определенных способностей детей или их общественно-политическое воспитание (военно-патриотические игры типа "Зарницы"). Игра выступает и как специальная форма коллективной деятельности детей, и как элемент всех других видов деятельности — учения, труда, спорта, и как метод их организации.

Организуя ту или иную коллективную игру первоначально взрослые сами "обыгрывают" ее, но постепенно инициатива организации игры переходит к самому ребенку, хотя руководящая роль взрослых сохраняется. Игра имеет свободную организационную структуру, ее мотивом, обычно, является удовольствие, которое ребенок получает от самого процесса игры.

Коллективная игровая деятельность имеет свои специфические возможности для организации общения детей в процессе ее. Она предоставляет школьникам возможности самореализации в тех аспектах, в которых это практически невозможно сделать в неигровом общении, или в других видах коллективной деятельности, ибо позволяет примерить к себе и проиграть многие социальные роли из мира взрослых. Но сегодня мы еще недостаточно знаем возможности и особенности игровой деятельности школьников вообще и коллективной в частности, особенно подростков и старшеклассников.

Творческой игре и ее воспитательным возможностям посвящено немало книг, статей и диссертаций. В них рассматриваются самые разнообразные виды творческих игр. Среди них в аспекте рассматриваемой нами проблемы особое значение имеет, на наш взгляд, игра-импровизация, ограничивающая поведение детей лишь рамками общего замысла, общего сюжета. Участвуя в ней, дети получают возможность проявить максимум творчества и изобретательности в раскрытии этого сюжета, в проигрывании его, в создании самых разнообразных ситуаций, возможных и невозможных, реальных и фантастических. По ходу игры они могут оказаться не только в заданных, но и непредвиденных ситуациях, в ситуациях свободного выбора. Не случайно выдающиеся педагоги про это так часто использо-



вали коллективные игры-импровизации в воспитательной работе с детьми.

К сожалению, в настоящее время в опыте массовой школы коллективные творческие игры занимают незначительное место. Преобладают игры по определенным правилам, по сценариям, где тексты заучены, поведение отрепетировано, те ситуации, в которые попадают дети, заранее смоделированы взрослыми. Это игры, рассчитанные не столько на участников, сколько на зрителей. Участвующий в такой игре детский коллектив становится источником эстетических переживаний для тех, кто видит конечный результат их деятельности. Для самих же участников воспитательные возможности ее связаны, главным образом, с формированием обусловленных ее правилами навыков поведения и с возможностями "показать себя перед зрителями", утвердить себя в их глазах.

Приобщение школьников к общественной культуре происходит не только в процессе трудовой, познавательной и эстетической деятельности, но и в процессе коммуникативной деятельности.

Коммуникативная деятельность рассматривается рядом ученых как самостоятельный вид деятельности. Такой подход имеет свою традицию в философии (Каган 1974) и психологии (Ананьев 1968; Драгунова, Эльконин 1967). И это не случайно. Коммуникативной деятельности присущи все элементы, которые позволяют квалифицировать ее как особый вид деятельности: субъект; объект – второй субъект, партнер по общению; предмет – содержание общения партнеров и т.д.

С точки зрения педагогики, выделение коммуникативной деятельности как особого вида деятельности школьников в определенной степени целесообразно, поскольку она играет совершенно самостоятельную и немаловажную роль в формировании личности ребенка. В первую очередь она влияет на становление самосознания личности ребенка и накопление им социального опыта (Мудрик 1970). В связи с этим педагогам важно знать сущность этого вида деятельности школьников и уметь им управлять.

В жизнедеятельности школьника и детских коллективов ко-

коммуникативная деятельность выступает в двух ипостасях: с одной стороны, как условие любого вида деятельности школьника (о чем мы говорили выше, рассматривая другие виды деятельности), а, с другой, — как самостоятельная деятельность, не преследующая внешних, утилитарных целей, воспринимаемая субъективно ее участниками как самостоятельная ценность, как самоцель (Соколов 1972).

Говоря о коммуникативной деятельности коллектива во втором аспекте, надо иметь в виду два ее направления: коммуникативная деятельность внутри коллектива и вне его рамок.

Коммуникативная деятельность внутри коллектива имеет весьма разнообразный характер как по средствам коммуникации, так и по формам и содержанию. В общем виде она складывается из межличностного общения всех членов коллектива друг с другом: внутригруппового общения, которое протекает в рамках существующих в коллективе малых психологических групп — приятельских и дружеских; межгруппового общения, субъектом которого выступают эти группы школьников; общения между школьниками и учителями.

Коммуникативная деятельность коллектива вне его рамок также довольно многообразна. Во-первых, это общение коллектива в целом с другими коллективами сверстников и младших ребят внутри школы и вне ее. Во-вторых, общение коллектива в целом с коллективами взрослых (предприятий, учреждений, воинских частей), с которыми школьники имеют постоянные или эпизодические контакты. В-третьих, общение отдельных членов коллектива или групп, входящих в его состав, со взрослыми, сверстниками, старшими и младшими на том социальном пространстве, на котором функционирует коллектив.

Вся многообразная коммуникативная деятельность приводит к возникновению в коллективе коммуникационных сетей, связывающих между собой отдельных его членов и весь коллектив в целом. Интенсивность функционирования коммуникационных сетей зависит от частоты контактов членов коллектива и от содержания коммуникативной деятельности.

Содержание коммуникативной деятельности, ее формы зависят как от организации всей жизнедеятельности коллектива, так и от индивидуального опыта каждого школьника, приобретае-

емого им вне коллектива и частично привносимого им в коллектив, а также от стиля управления коллективом педагогами. Коммуникативная деятельность в зависимости от этих обстоятельств (от степени насыщенности и разнообразия жизнедеятельности, характера и объема привносимого со стороны индивидуального опыта и т.д.) может иметь различный характер, как по степени эмоциональной вовлеченности в нее каждого школьника, так и по эффективности воздействия на личность.

Сущность коммуникативной деятельности состоит в том, что в процессе ее школьники получают большое количество информации самого разнообразного свойства; усваивают нормы и образцы поведения; приобретают опыт реагирования на различные жизненные ситуации как связанные с трудом, познанием, общественной деятельностью, так и не регламентированные какой-либо конкретной деятельностью; вырабатывают линию поведения и реализуют его и т.д.

Коммуникативная деятельность может реализовываться с помощью самых различных средств коммуникации как вербальных, так и посредством иных знаковых систем. От разнообразия этих средств во многом зависит воспитательная эффективность коммуникативной деятельности коллектива. Однако это разнообразие не возникает само собой, а должно являться объектом специальной заботы педагогов.

Коммуникативная деятельность коллектива, когда она в определенной мере регулируется педагогами, дает возможность готовить детей к тем не регламентированным деловыми отношениями ситуациям общения, которые столь многочисленны во взрослой жизни. Процессы, сопутствующие урбанизации, приводят к определенной безличности человеческих контактов. В связи с этим увеличивается потребность в эмоциональном общении и его роль в жизни людей. А это ставит проблему целенаправленного воспитания навыков и культуры общения. Ребенка необходимо готовить к коммуникативной деятельности так же, как его готовят к трудовой и познавательной деятельности.



### 3.4. Коллективная организация познавательной деятельности

#### 3.4.1. Сущность коллективной организации познавательной деятельности школьников

Х.Й. Лийметс, И.Б. Первин

Коллективная познавательная деятельность учащихся — это такая их деятельность, направленная на овладение знаниями, умениями и навыками, которая, протекая в рамках детского коллектива, вызывает многообразные связи и зависимости, обогащающие участников познавательного процесса.

Это определение, данное И.Б.Первиным требует пояснений (Первин 1973). Рассмотрим, как трактуется понятие познавательной деятельности учащихся в имеющихся дидактических работах и чем обусловливается введение понятия коллективной познавательной деятельности в систему фигурирующих в них понятий.

Деятельность учащегося по усвоению знаний давно рассматривается в советской дидактике как познавательная. Вопрос о роли теории познания для развития дидактики не раз был объектом дискуссии среди советских дидактов. В пособиях по дидактике специально анализируются основные моменты марксистской теории познания и делается на основе такого анализа выводы для построения дидактической теории (Данилов 1957, Есипов 1967, 99 и сл.). Центральное место в этих выводах принадлежит проблемам соотношения конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, роли практики в процессе познания. При этом бросается в глаза, что дидакты не считали нужным специально рассматривать познавательную деятельность учащихся как деятельность коллективную.

Марксизм в качестве субъекта познания рассматривает отнюдь не изолированную от других индивидов личность, а человека, включенного в социальную жизнь, использующего выработанные в обществе формы познания. Этот аспект марксистской теории познания остался почему-то в стороне в рассуждениях дидактов. Можно полагать, что по этому понятие коллективная познавательная деятельность школьников отсутствует в их работах. Мы не можем не учитывать того, что познавательная деятельность ребенка всегда происходит в определенных социальных условиях. Его понятия, связанные и с материальным миром, и с духовной культурой социальной среды, несут на себе отпечаток тех общностей, среди которых он живет, того общества, в которое он вступает с членами этих общностей. Для учителя это важно знать как исходное состояние ученика в интересах более успешного управления его познавательной деятельностью.

Психологическая наука доказывает, что интеллектуальное развитие человека во многом зависит от характера его общения (Выготский, Пиаже). Общение дает ему возможность освободиться от субъективизма на основе сравнения и согласования различных точек зрения.

Возникает вопрос, какие основные признаки учебной деятельности, которую можно называть коллективной. Их характеризуют следующим образом (Пермяков 1961, Лийметс 1971, 1975): а) если учебное задание, предложенное учителем, воспринимается всем классом или отдельными группами в составе класса как групповое, т.е. данное классу или группе, за которое класс несет ответственность и получает соответствующую социальную оценку от окружения; б) если организация выполнения задания ложится на плечи самого класса, т.е. весь класс принимает участие в обсуждении сущности задания, планирует ход решения; в) если при выполнении задания возникает взаимная зависимость между отдельными учащимися и между отдельными группами внутри класса, а это возможно, в первую очередь, при условии разделения труда, так что каждый член коллектива или группа членов выполняет свою определенную роль отно-

сительно целого задания; г) если в ходе и конце выполнения задач есть взаимный контроль.

Если следить за учебной деятельности учащихся, то становится ясно, что коллективные элементы представлены при различных форм и методов учебной работы весьма неравномерно.

Особого рассмотрения заслуживает еще другое, в какой мере ту или другую работу одновременно можно считать актом коллективной познавательной деятельности.

Коллективной, по видимому, можно считать такую организацию познавательной деятельности учащихся в процессе обучения, которая создает предпосылки для их общения, дающего возможность обмена интеллектуальными ценностями, сравнения и согласования различных точек зрения об изучаемых объектах. Такую организацию познавательной деятельности учащихся и есть все основания рассматривать как коллективную. Для нее характерны следующие признаки: а) наличие коллективной познавательной задачи; б) обмен информацией; в) взаимная помощь и поддержка при анализе материала, сравнение различных наблюдений, различного опыта; г) согласование точек зрения, выведение правильных обобщений, определение понятий.

На практике не всегда и не сразу могут быть достигнуты все признаки подлинно коллективной организации познавательной деятельности школьников. Поэтому, видимо, есть смысл говорить о существовании разных уровней такой организации.

К начальному, наиболее примитивному уровню коллективной организации познавательной деятельности следует отнести работу при присутствии коллектива, как фронтальная работа и индивидуальная работа в классе. Сам факт нахождения в коллективе, сопоставление своих успехов с успехами других и невольная ориентация на господствующие в коллективе ценности создают определенную психологическую атмосферу, которая оказывает на работающих в коллективе определенное воздействие.

Более близкой к характеристике коллективной деятельности является парная работа. Такого рода учебная деятельность, осуществляемая двумя учащимися, встречается довольно часто. Этот уровень коллективной организации познавательной



деятельности имеет свои разновидности: односторонняя парная работа, когда одна сторона выполняет только функции руководства, а другая — только подчинения, и взаимная парная работа, когда деятельность происходит на равных основаниях и когда функции руководства и подчинения чередуются на разных этапах деятельности.

Совершенно очевидно, что взаимная или двухсторонняя парная работа с воспитательных позиций предпочтительнее, хотя и "односторонность" в отдельных случаях может принести пользу. Поэтому педагог не только хорошо продумывает состав пар, но и регламентирует их деятельность, при одних обстоятельствах сохраняя пару на сравнительно длительное время, а при других — периодически меняя ее состав.

Эффективность парной работы во многом обеспечивается подбором пар, когда составляющие пару ученики близки по развитию, интересам, расположены друг к другу, в полной мере уяснили цель и программу совместной деятельности.

Полнее всего отвечает требованиям коллективной организации познавательной деятельности групповая работа. Групповая работа предполагает осознание общей цели, известное разделение труда, прочные зависимости и контроль собственной деятельности. Однако, чтобы добиться желаемых результатов, учащиеся должны обладать умением работать сообща. Проведенные эксперименты показали, что даже способные, хорошо развитые ученики теряются при получении коллективного задания, не знают с чего начать, если до этого у них не было подобной работы. Следует иметь в виду, что некоторые дети овладевают навыками совместной работы легко и быстро, а другие — с трудом и медленно.

Следующим, еще более высоким уровнем коллективной организации познавательной деятельности является межгрупповая деятельность, которая в классификации форм учебной деятельности называлась и коллективной работой (Лийметс 1972). Своеобразие ее состоит в том, что, сохраняя все показатели групповой работы, она выходит за ее рамки и устанавливает связи и зависимости между группами. Это фронтальная работа на новом уровне. При этом возникает новая цель, связанная с дея-

тельностью всего коллектива. Разделение труда и обязанностей при этом также становится более масштабным, а контроль и оценка деятельности требует более глубокого подхода. Содержание межгрупповой деятельности может быть общим для всех групп (каждая группа обеспечивает свой участок в общем задании), а может быть дифференцированным, с учетом потенциальных возможностей каждой группы.

В решении воспитательных задач межгрупповая познавательная деятельность учащихся обладает большими возможностями. Прежде всего усиливается коллективистическая направленность деятельности групп. Ведь от успеха работы каждой группы зависит успех работы всех групп и коллектива в целом. Кроме большей ответственности, тут присутствует и элемент соревнования, который оказывает влияние и на процесс, и на результаты деятельности учащихся. Организация межгрупповой деятельности всегда вызывает большой эмоциональный подъем среди школьников.

Однако использование такой формы коллективной работы требует определенной культуры коллектива, сравнительно высокого уровня его развития.

Воспитательная и дидактическая эффективность коллективной организации познавательной деятельности определяется стоящими перед ней задачами и выдержается в достигнутых с ее помощью результатах. Таким образом показателями эффективности являются усвоенные знания, умения и навыки и положительные изменения в развитии ученического коллектива и личности каждого учащегося.

Для анализа эффективности коллективной организации познавательной деятельности могут быть использованы зафиксированные оценки деятельности и форм ее организации, сделанные непосредственными участниками этой деятельности (школьниками) или другими заинтересованными в ней лицами (учителями, родителями, общественниками).

Как правило, у разных групп периодически накапливается информация об отношении к конкретной деятельности. По ней можно судить о популярности или непопулярности той или иной

формы организации познавательной деятельности, а также о влиянии ее на отдельных учеников.

Существенным показателем может служить активизация всей общественной жизни коллектива: рост количества коллективных мероприятий, а, главное, повышение их качества, тот след, который они оставили в умах и сердцах ребят, в какой мере обогатили их интеллектуальный облик.

Еще один важный показатель – рост комсомольско-пионерского актива в классах и школе. Коллективная организация познавательной деятельности порождает целую армию активистов – примерно треть учащихся становится консультантами по учебным предметам. При этом отмечается не только количественное увеличение актива среди комсомольцев и пионеров школы, но и рост их квалификации в организации познавательной деятельности и авторитет среди товарищей.

Коллективная жизнь школьников становится более содержательной и насыщенной, более интенсивным делается их общение, как детерминированное деятельностью, так и свободное, обогащается содержание последнего, возрастает и укрепляются межличностные отношения (Лихацкая 1973; Дежникова 1974).

К важным показателям эффективности коллективной организации познавательной деятельности следует причислить показатели, свидетельствующие о развитии личности школьника. Так, развитие общественной направленности личности проявляется в фактах, свидетельствующих о наличии у школьников ответственности не только за свою деятельность, но и за успехи всего коллектива. Рост познавательной активности фиксируется на основе данных, показывающих повышение интереса учащихся как к предмету деятельности, так и к самому ее процессу.

Успешность всестороннего развития личности школьника просматривается в фактах, говорящих об удовлетворении индивидуальных интересов и склонностей учащихся, о расширении круга их общения и о накоплении ими определенного социального и нравственного опыта. Все это фиксируется в индивидуальных характеристиках, составляемых классным руководителем с учетом суждений актива учащихся, других педагогов, родителей и самооценки ученика, конкретных данных о творчес-



кой активности ученика, проявляемой им в разных видах деятельности.

Немаловажно и развитие организаторских качеств у той части учащихся, которые реализуют во всей этой деятельности функции консультантов (т.е. практически у более сильных в учении школьников), проявление и развитие у них педагогических способностей.

Важно отметить, что коллективная организация познавательной деятельности отнюдь не мешает индивидуализации процесса обучения. Наоборот, создающаяся в школе общая атмосфера борьбы за знания, напряжение интеллектуальных сил детей возбуждает у них жажду познания, побуждает к самообразованию, способствует расширению круга источников знания, их воздействию на детей через усиливающиеся процессы взаимодействия в детском коллективе.

Мало того, при коллективной организации познавательной деятельности возможности ее в индивидуальном развитии детей увеличиваются: каждый ребенок, реализующий, скажем, функции консультанта, помимо определенного объема знаний, умений и навыков, получает возможность приобрести, развить и закрепить те знания, умения и навыки, которые в наибольшей степени соответствуют его способностям, склонностям и потребностям. И это вполне естественно, так как в коллективной деятельности при правильной ее организации каждый ребенок может занять свое особое место, играть своеобразную роль, полезную для коллектива, и для него самого.

### 3.4.2. Групповая работа в системе коллективной организации познавательной деятельности

Х.И. Лийметс

Поскольку групповая работа играет в известном смысле центральную роль в коллективной организации познавательной деятельности, то она заслуживает более подробного рассмотрения.

Остановимся на двух вопросах: 1) какое внимание уделяется в советской педагогике групповой работе; 2) каково ее место в общей дидактической системе с точки зрения коллективной организации познавательной деятельности.

Предпосылки для применения групповой работы сложились уже на основе первых директивных документов советской власти в области образования. В "Основных принципах единой трудовой школы" говорится: "Воспитательная школа должна... стараться уже со школьной скамьи спаять прочные коллективы и развить в наивысшей мере способность к общим переживаниям и к солидарности".

Это требование нашло свое отражение в дидактических поисках. И прежде всего, в попытках рассматривать индивидуальную и коллективную работу класса в неразрывной взаимосвязи (Петрович 1924). Сущность коллективной работы предполагала необходимость создания внутри класса кооперативно работающих групп. И.А.Челюсткин (1927, 3) писал: "Советская трудовая школа строится как детское сообщество, детская кооперация, которая организуется в процессе разделения труда между детьми в целях достижения единой и общей цели и является таким образом своеобразным трудовым коллективом". Особого внимания заслуживает то, что групповая работа рассматривалась при этом лишь как элемент системы, содержащей кроме групповой, индивидуальную учебную деятельность (Челюсткин 1927, 18-20). Недостатком этой системы была недооценка ин-

индивидуальной проверки работы каждого ученика, и в силу этого, отсутствие ответственности у каждого за выполнение задания.

Наряду с этим недостатком можно отметить и другие. Некоторые педагоги, исходя из чисто дидактических задач, заменили настоящую кооперативную групповую работу работой так называемых групп единого уровня и выступили за ликвидацию классной системы (Иванов, Певзнер 1930).

Таким образом, к 30-м годам в школах сложилась такая обстановка, которая привела ЦК ВКП(б) к необходимости принять постановление (август 1932), в котором был осужден лабораторно-бригадный метод. Этот метод в ряде школ стал универсальным. Он был связан с организацией постоянных и обязательных бригад, приведших к извращениям в виде обезлички в учебной работе, со снижением роли педагога в учебном процессе, с игнорированием важности индивидуальной учебы каждого учащегося. В постановлении было отмечено, что урок должен включать в себя под руководством учителя общегрупповую, бригадную работу каждого учащегося с применением разнообразных методов обучения. При этом должны быть всячески развиваемы коллективные формы учебной работы, не предполагающие организации постоянных и обязательных бригад.

Постановление своим острием было направлено в основном против бытовавшей в то время системы учета учебной работы, которая сыграла основную роль в обезличивании познавательной деятельности школьников, в уменьшении ответственности каждого за результаты обучения. Эта система была связана с бригадной работой, но не вытекала из ее сущности. Постановление ЦК партии было направлено также против универсализации бригадной системы работы.

Позднее в школьной практике, а также и в педагогической литературе упомянутое постановление трактовалось односторонне. В результате в 50-не годы в школах наблюдалось превалирование фронтальной работы, весьма скромное использование индивидуальной работы (Капшин 1956) и во многих случаях абсолютное отсутствие групповой работы. В конце 50-х годов, в 60-



не годы и особенно в настоящее время проблема групповой работы в процессе обучения вновь была поставлена почти одновременно воспитателями и дидактами. В теории воспитания она возникла в связи с экспериментами по использованию учебной деятельности в целях сплочения детского коллектива и формирования коллективистической направленности у учащихся (Васильева 1970; Голубкова 1973; Конникова 1957; Котов 1968; Куракин 1967; Лийметс 1970; Новикова 1973; Первин 1973; Погодин 1968; Сеницкая 1970). К осознанию необходимости исследовать проблему групповой работы пришли и дидакты, исследовавшие проблемы индивидуализации или дифференциации обучения. Исследование этих проблем привело их к необходимости исследовать проблему группирования учащихся по различным показателям их развития (Рабунский 1962; Бударный 1966; Макоев 1974). Члены этих групп, как правило, никакой взаимосвязи и сотрудничества в процессе учебной деятельности не имели. Поэтому в данном случае уместнее говорить о внутриклассной дифференциации. Но в некоторых случаях была проанализирована и истинно групповая работа, которая соответствует критериям коллективной деятельности (Николаева 1970; Чередов 1970).

Определенные предпосылки для экспериментов с применением различных форм групповой работы были созданы с развертыванием социально-психологических исследований и работ, характеризующих сущность коллективной работы (Пермяков 1961).

В современной советской теории воспитания и дидактике значительное внимание уделяется проблеме групповой работы школьников в процессе обучения. Характерными тенденциями этих исследований являются: а) стремление установить взаимосвязь всех возможных форм учебной деятельности и определить место групповой работы среди них; б) нахождение таких решений проблемы групп в обучении, которые лучше всего содействовали бы одновременному решению связанных с ней как воспитательных, так и дидактических проблем. Последнее особенно важно, поскольку групповая работа реализует две относительно самостоятельные функции: воспитательную и дидактическую. Реализация одной из них отнюдь не предполагает реализацию другой. Сле-

довательно, нужно найти такое дидактическое решение, которое было бы оптимальным не только в дидактическом, но и в воспитательном отношении.

Современными исследованиями установлено, что вся учебная деятельность школьников может быть организована в 4-х основных формах: фронтальной, индивидуальной, групповой и коллективной (Лийметс 1971). Различные формы характеризуются различиями во взаимодействии между учителем и учащимися, а также между самими учащимися. Так, при индивидуальной форме работы новые знания усваиваются учащимися на основе устного или письменного руководства учителя из различных источников (учебник, справочник, наблюдение объектов, эксперименты и др.). Однако даже в этом случае ученик познает новые данные, обобщенный общественный опыт, отнюдь, не как одиночка. Он использует при этом те понятия, которые усвоил в ходе предыдущего развития в семье, в школе и в различных других группах. Он опирается и на тот жизненный опыт, который успел уже усвоить. И то и другое может либо содействовать, либо препятствовать усвоению тех или иных новых знаний. О прямом участии других лиц в познавательной деятельности учащегося в данном случае и речи нет. Но индивидуальное осмысление своего опыта и усваиваемого материала является и результатом и предпосылкой его познавательной деятельности с участием других учащихся.

При фронтальной работе возможны в определенной мере координация, согласование своего опыта с опытом других одноклассников. Трудность здесь заключается в том, что большинство учащихся практически не имеют возможности высказаться, утвердить себя в сфере познания, соотнести свои знания со знаниями других. Такие возможности дает групповая работа, организуемая в рамках классного коллектива. В малых группах, состоящих из 3-8 человек, практически все школьники получают возможность активно изложить другим свои знания, поделиться своим опытом, который может быть достаточно различным. У них появляется возможность активно участвовать в анализе знаний и опыта друг друга и приходить в итоге такого анализа к общим выводам, к согласованным точкам зрения.

Групповая работа, используемая в процессе обучения, заменяет индивидуальную и фронтальную работу и способствует повышению их эффективности.

Как правило, она начинается с фронтальной работы всего класса, в ходе которой учитель ставит проблемы и дает задания группам. Эти задания могут быть одинаковыми или дифференцированными, разными для разных групп в рамках общей для всего класса темы. Именно дифференцированная групповая работа вносит новые элементы в фронтальную работу.

Фронтальная постановка проблемы и последующее расчленение темы на ряд подтем и разделение между группами задач, связанных с их освоением, создают в классе новую ситуацию: весь класс узнает о роли каждой группы в изучении поставленных проблем. В итоге устанавливаются твердые взаимные ожидания, а у групп и отдельных учащихся возникает чувство долга и ответственности перед классом за выполнение порученных им заданий.

Совсем иной характер приобретает фронтальная работа, следующая за групповой. Группы отчитываются перед всем классом о своей работе. Содержание их ответов для остальных учащихся представляет собой новую информацию. Значит, от качества выполнения задания каждой группой зависит то, насколько хорошо другие группы и каждый отдельный ученик усвоят материал.

При обсуждении отчетов изменяется и характер взаимодействия в классе. Если при фронтальной работе обычно непосредственных контактов между учащимися возникает мало, то теперь возможность их значительно увеличивается. В возникновении их начинают играть большую роль взаимные оценки, которых обычно при фронтальной работе бывает мало.

Исходя из приведенных особенностей фронтальной работы, включающей групповую дифференцированную работу в качестве своего компонента, мы полагаем, что она так существенно отличается от обычной фронтальной, что можно говорить о ней как о самостоятельной форме работы — истинно коллективной работе.

Новые черты при этом приобретает и индивидуальная работа. Это не просто усвоение учебного материала на основе индиви-



дуального интереса или под влиянием ожидаемой со стороны учителя оценки, а усвоение его с учетом перспектив дальнейшей совместной работы.

Таким образом, изменяется направленность индивидуальной работы, сопутствующей дифференцированной групповой. Она становится более общественно направленной.

Групповая работа важна не только в целях активизации познавательной деятельности школьников, она воздействует на развитие личности в более широком плане.

Изучение неуспевающих учащихся, осуществленное Н.А.Менчинской (1971), Э.К.Бабанским (1972), К.Сакс (1967), Э.Валпер (1972) и др., показало, что здесь мы имеем дело не только с дидактической проблемой. Отставание в учебе является симптомом неблагополучия в развитии всей личности. В связи с этим, усвоение нового содержания образования и получение среднего образования молодежью предполагает решение многих воспитательных проблем, предполагает отказ от традиционной установки оценивать эффективность учебного процесса только на основе усвоенных знаний, умений и навыков.

Требование тесной взаимосвязи обучения и воспитания часто подчеркивается в советской педагогической науке. Однако в школьной практике эта задача еще не нашла достаточно адекватного решения.

Идет решения ряд существенных воспитательных проблем, важных с точки зрения успешного протекания учебного процесса. Остановимся коротко на некоторых из них.

Учение — основной вид деятельности каждого школьника. Успех его в этой деятельности зависит и от того, как он связан с классом, с коллективом, в котором он усваивает знания, умения и навыки. Словом, для эффективности обучения весьма важно наличие в классе сплоченного ученического коллектива. Некоторые дидакты (Есипов 1967, 319) возлагали надежды на то, что урок как основная организационная форма обучения воспитывает учеников в духе коллективизма. Однако исследования показали, что учебная работа, организуемая в рамках классного коллектива, не всегда способствует его сплочению и развитию.

В силу этого педагоги и психологи стали выяснять возможности включения в учебную работу элементов коллективности.

Л.А.Левшин (1964) писал по этому поводу следующее: "Принцип коллективизма, охвативший как будто все стороны школьной жизни, по сути остановился перед самым главным: перед процессом обучения. По своему внутреннему строю он в значительной мере тот же, что и в старой школе; то есть такой, который оставляет каждого ученика один на один с учителем. Ученик как личность живет как бы двойной жизнью. Вне урока, учения он — коллективист, вместе с товарищами активно участвующий в большой жизни детского коллектива. Здесь есть общий интерес и ответственность, творческое взаимодействие, сотрудничество, обмен мыслями, помощь и руководство друг другом и т.д. А на уроке, в учении он — одиночка, изолированно от других воспринимающий, перерабатывающий и усваивающий учебный материал. Его усилия проявляются параллельно с усилиями других учеников, почти не перекрещиваясь. Результаты этих усилий и их оценка касаются лишь учителя и ученика".

Описанное положение создается на уроке в том случае, если в организации деятельности школьников учитель ограничивается использованием фронтальной и индивидуальной форм работы. Усвоение знаний, конечно, процесс индивидуальный, но его можно организовать так, что материал будет изучаться отдельным школьником совместно с другими учащимися в условиях взаимного контроля, взаимопомощи, обмена информацией.

Такие условия создает дифференцированная групповая работа и детерминированная ею фронтальная индивидуальная работа, при которой учение превращается из сугубо индивидуальной деятельности в совместный, коллективный труд, сплачивающий детский коллектив.

Следует отметить, что групповая организация познавательной деятельности дает и еще один весьма любопытный эффект. Она приводит к тому, что учитель как бы отказывается от некоторой доли своей власти, предоставляя ученикам право участия в ее осуществлении. В результате педагог не только не теряет реального контроля, а, наоборот, увеличивает его. Ведь

при групповой деятельности помощь педагога остается необходимой, более того, потребность в ней возрастает. В то же время "шлем ответственности", "одетый" на ребят, меняет их позицию, придавая ей функции контроля, которые они координируют с соответствующими функциями учителя, что, в свою очередь, увеличивает контроль последнего.

Таким образом организованный процесс обучения не только способствует формированию коллектива, но и влияет на процесс развития личности каждого школьника, особенно таких качеств, как ответственность и чувство долга.

Групповую работу следует рассматривать и с позиции тех возможностей, которые она создает для управления процессом становления внутриколлективных личностных взаимоотношений.

Исследования показали, что в классах есть немало учащихся, которых соученики не избирают для совместной деятельности, и которые большей частью остаются в стороне от жизни коллектива. По нашим данным, они составляют до 10-15% общего числа учеников класса. Немало и таких детей, которые активно отвергаются соучениками. В младших классах их число достигает 10%. Исследование П.Лехестика (1968) показало, что в классах с большим числом учащихся, таких учеников может быть больше. Это, очевидно, связано с дефицитом общения вне уроков и особенно на уроках. Между тем, как уже упоминалось выше, в системе коллективных отношений хорошее положение является одной из наиболее необходимых предпосылок нормального развития личности школьника. Совместная работа в группе сама по себе способствует сближению учащихся, улучшению их взаимоотношений. Кроме того, у учителя появляется возможность влиять на эти взаимоотношения в нужную сторону через соответствующую организацию работы группы. Таких возможностей не предоставляют ни фронтальная, ни индивидуальная работа; их дает лишь групповая деятельность.

Таким образом, она создает более благоприятные предпосылки для развития как всего классного коллектива, так и личности каждого отдельного ученика.



Важной воспитательной проблемой, возникающей в связи с учебной деятельностью, является формирование у школьников общего положительного отношения к учению и умственному труду. Результаты учения в существенной мере зависят от его мотивов. У плохо успевающих учеников замечены недостатки мотивации; доминирующим мотивом у них нередко является давление, оказываемое семьей и школой, желание избежать наказаний и других неприятностей.

Групповая работа способствует формированию учебной мотивации таких учащихся через удовлетворение важной для них потребности в общении. Потребность в общении среди потребностей учащихся среднего и старшего школьного возраста занимает важное место. В силу этого деятельность, позволяющая общаться, оценивается ими более высоко.

Если рассматривать происходящую на уроке работу с точки зрения создаваемых ею возможностей общения, то различные формы в этом отношении неодинаковы. При фронтальной и индивидуальной работе весь процесс общения осуществляется через учителя. Обращения к соученикам по своей инициативе, получение и оказание им помощи, обмен информацией могут происходить в значительно большей мере во время групповой работы.

Следовательно, можно предположить, что групповая работа оказывает на учащихся и мотивирующее влияние, поскольку она в той или иной степени удовлетворяет их потребность в общении.

Нам могут возразить: с точки зрения учения и умственного развития общение является второстепенным фактором. В силу этого, правомерно ли придавать ему столь большое значение?

Конечно, в учебной работе было бы очень удобно опираться исключительно на познавательные потребности учащихся. Принцип проблемности в обучении предполагает наличие таких потребностей. Но что делать, если развитие познавательных потребностей у того или иного ученика не достигло такого уровня, чтобы стало возможным "заразить" его интеллектуальной проблемой? К сожалению, такие ученики имеются в каждом классе. В этом случае приходится опираться на те потребности, которые у них есть, в том числе на потребность в общении.

Некоторых учеников вначале привлекает лишь возможность совместной деятельности, желание обеспечить себе определенное положение в группе, достичь признания у сверстников. Однако человеком, с которым считаются, можно стать только тогда, когда будешь активно участвовать в работе группы. А это требует приложения усилий, преодоления трудностей. Словом, ученик для удовлетворения потребности в общении должен включиться в интеллектуальную работу группы, в процессе которой и закладываются основы формирования познавательных потребностей. В дальнейшем они могут стать более важными мотивами учебной деятельности, чем потребность в общении.

Важно и то, что совместная работа развивает у учеников исследовательские способности, способности к обобщению и аналитическое мышление. Совершенствуется при этом и умение доказывать, поэтому в группе многие ученики лучше справляются с заданиями на доказательство. У ребят развивается способность аргументированно спорить, они смелее высказывают свои мнения и точки зрения.

Успешное учение и дальнейшее включение в трудовую общественную деятельность в немалой степени зависят от способности школьника к саморегуляции.

Школьник должен действовать в соответствии с требованиями, предъявляемыми отдельными учителями и всем укладом школьной жизни. Вполне понятно, что иногда по различным причинам выполнение предъявленных требований может вызвать трудности. Так, при переходе отдельных ребят из одной школы в другую может обнаружиться, что в новой школе требования или выше или они по своему характеру несколько иные. Естественно, что иначе сориентированный ученик не сразу справится с ними так же хорошо, как в прежней школе.

Продолжительный пропуск уроков также вызывает проблемы, препятствующие усвоению нового материала на том уровне, к которому уже привык сам ученик.

В аналогичных случаях, когда выполнение требований, вытекающих из ситуации, оказывается трудным, у взрослых людей возникает определенная реакция. Она связана с всесторонним

анализом обстановки и приложением усилий к преодолению возникших трудностей, с обращением за помощью к другим людям. Так происходит до тех пор, пока результаты действий не будут приведены в соответствие с требованиями окружающей среды или с теми требованиями, которые человек предъявляет себе сам. К такой саморегуляции оказываются способными далеко не все дети, ибо она предполагает наличие ряда специальных умений и способностей. Школьник должен быть в состоянии: 1) правильно воспринять связанные с ситуацией требования, предъявляемые учителем, коллективом соучеников, родителями; 2) правильно оценивать свои возможности для выполнения предъявленных требований (имеющиеся знания, умения и навыки), возможности получения помощи от товарищей и учителей (тем самым оцениваются и другие люди и взаимоотношения с ними); 3) предъявлять требования самому себе (требования учителя или какого-либо другого лица не являются достаточным мотивом для адекватной деятельности; ученик должен внутренне принять их, а это произойдет тогда, когда ученик сможет связать выдвинутые требования со своими потребностями и возможностями их удовлетворения); 4) выбирать между своими желаниями, занятиями; уметь превозмочь те или другие желания, которые мешают справиться с предъявленными и принятыми требованиями; 5) в случае возникающих трудностей анализировать их и находить пути для их преодоления.

Низкая успеваемость во многих случаях является симптомом недостаточного умения школьников регулировать свою деятельность соответственно требованиям, предъявляемым школой.

Наши исследования показывают, что можно добиться успеха в учении при наличии относительно небольших умственных способностей у ребенка, если он положительно относится к учению, строго планирует свое время и целенаправленно его расходует, если он может разумно ограничить свои потребности в сфере досуга, развлечений. Все это невозможно без навыков саморегуляции.

С другой стороны, хорошие умственные способности при недостаточно развитой саморегуляции могут быть связаны со



средней, относительно низкой успеваемостью или даже неуспеваемостью. Как показывают исследования (Липкина 1973), число учащихся, занимающихся заметно ниже своих возможностей, в некоторых классах достигает 10-20%. Так, благодаря хорошим способностям и основательной дошкольной подготовке, многие дети в начальных классах могут добиваться неплохих результатов, прилагая для этого сравнительно небольшие усилия. С возрастанием требований, естественно возникает необходимость работать больше. Но саморегуляция у многих детей оказывается недостаточно развитой. В результате в средних и старших классах они оказываются весьма посредственными учениками. Если эти ученики в школьный период не вызывают у некоторых учителей особого беспокойства, поскольку не влияют на процент успеваемости школы и класса, то их дальнейшее развитие заставляет задуматься. Не вырастут ли из них люди, которые никогда не принесут пользы коллективу и обществу соответственно своим способностям, которые в своем труде не приложат даже половины тех сил, которыми располагают?

Вполне понятно, что способность к саморегуляции формируется только в такой деятельности, которая создает в ней потребность. Особенно необходима саморегуляция тогда, когда деятельность ученика относительно мало регулируется извне учителем или каким-либо другим лицом, сложившимися в школе правилами и распорядком.

Если посмотреть с этой точки зрения на различные формы учебной работы, то становится ясно, что требования, предъявляемые ими к саморегуляции ученика, далеко не одинаковы. Правильная оценка своих возможностей и предъявление требований к себе предполагают сравнение своей и чужой деятельности, своих и чужих результатов. Фронтальная работа дает мало возможностей для такого сравнения, а индивидуальная - и того меньше. Гораздо большие возможности предоставляет групповая работа. Школьники, участвующие в выполнении группового задания, могут непосредственно познакомиться с результатами по меньшей мере двух - четырех соучеников. Они могут не только слышать ответы, но и видеть тетради товарищей, слушать обосно-

вания решений и анализ ошибок. При подведении общих итогов ученик может сравнить свою работу с работой членов других групп. Таким образом, расширяется фон для формирования самооценки каждого ученика, а, следовательно, увеличиваются возможности для саморегуляции. Таким образом, в групповой работе достигаются определенные сдвиги в развитии всей личности школьника.

Еще одна важная воспитательная задача обучения, с решением которой педагоги пока не справляются, — подготовка учащихся к общению. Общение, наряду с трудом, игрой и познанием, является одним из основных видов человеческой деятельности. Особенность общения как деятельности заключается в том, что оно часто выступает в качестве неперемennого условия других видов деятельности, сопутствует им. Создание материальных ценностей предполагает обычно общение лиц, участвующих в трудовом процессе. Игра совершенно немыслима без общения. Общения требует и познавательная деятельность, одним из видов которой является учение.

Если учебно-воспитательная работа общеобразовательной школы должна обеспечить такой уровень развития ученика, который позволит ему освоить ту или иную профессию и активно участвовать в трудовой и общественной жизни производственного коллектива, то, очевидно, готовность к общению является здесь весьма существенным элементом.

Каково содержание готовности к общению?

Всякое общение ребенка с другим человеком начинается с восприятия его словесных выражений, его внешности, его действий. Далее ребенок должен правильно осмыслить, оценить воспринятое им и прийти к пониманию слов и действий того человека, с которым он вступает в общение. Без этого не может быть никакой совместной деятельности — ни игры, ни труда. Из повседневной жизни каждому известно, что недоразумения, а иногда и конфликты, не такое уж редкое явление в совместной деятельности людей.

Способность правильно воспринимать других людей в тех или иных ситуациях зависит от многих факторов, но ее можно

развить в условиях совместной деятельности.

Но для общения недостаточно лишь правильного восприятия и оценки ситуаций и других людей. Необходима также способность правильно оценивать свои поступки и результаты деятельности, а также регулировать свое поведение соответственно требованиям партнеров по общению и другим условиям; необходимо уметь выбирать средства передачи другим людям своих мнений, чтобы добиться по возможности полного взаимопонимания. Такой опыт ребенок может приобрести в группе.

В группе нужно уметь воспринимать ее требования и нормы без особого словесного указания на их наличие, т.е. улавливать иногда просто по выражению лиц членов группы, какие поступки поддерживаются, какие осуждаются. Необходимо также умение подчиняться требованиям или целям общего дела, распоряжениям представителя или руководителя группы. Необходимо быть готовым в иных случаях самому стать руководителем, организатором деятельности. Совместная деятельность в группе предполагает также готовность и умение оказать помощь, а при необходимости самому принять ее или тактично от нее отказаться.

Самостоятельной проблемой является умение преодолевать возникающие в общении напряжения, противоречия и конфликты. Эти явления не следует рассматривать как осложнения, которых не должно быть. Противоречие — неизбежное явление в развитии как отдельной личности, так и коллектива. Лишь подготовленная к общению, социально зрелая личность может преодолевать противоречия, решать их так, чтобы они положительно влияли на развитие коллектива и каждого его члена.

Как видим, для нормального общения нужны очень различные способности и умения. Недостаточное их развитие может оказаться препятствием для становления личности ребенка уже на школьной скамье.

В дальнейшем недостаточная подготовленность к общению может снизить эффективность человека как работника и члена общества, повлиять отрицательно на его личную жизнь. Если проанализировать различные формы учебной работы на уроке, то



становится ясно, что наибольшие возможности развития способностей, нужных для общения, предоставляет групповая работа, ибо учащиеся должны здесь воспринимать и правильно понимать не только словесные обращения сверстников, но и их жесты, мимику, настроения.

Решить проблему воспитательной эффективности учебного процесса, сопоставляя результаты одной формы организации познавательной деятельности учащихся с другими, можно только отчасти, в рамках тех или иных конкретных условий, ибо ни одна форма работы не существует в отрыве от других. В реальном учебно-воспитательном процессе они не только взаимосвязаны, но и взаимно проникают. Так, во фронтальной работе встречаются элементы коллективной и индивидуальной. Однако групповая работа занимает, с точки зрения взаимосвязи этих форм в организации познавательной деятельности, особое место: она не может существовать без других, а предполагает их. В силу этого ей и должно быть уделено особое внимание при решении проблемы повышения воспитательной эффективности учебного процесса.

### 3.5. Общение школьников в коллективе

#### 3.5.1. Институциональность коллективного общения

А.В. Мудрик

Детский воспитательный коллектив можно рассматривать как открытую автономную систему. В самом деле, коллектив функционирует в определенных общественных условиях в ряду с другими социально-психологическими общностями, в которые входят дети, члены этого коллектива, что определяет его открытость по отношению к окружающей действительности. В то же время коллектив, будучи организационно оформленным единством детей, в определенной степени функционирует независимо от окружающей среды, что определяет его относительную автономность. Оба эти свойства коллектива — открытость и автономность — в своем единстве и делают его инструментом общественного воспитания. Ибо, будь коллектив закрытой системой, он неминуемо был бы обречен на разложение и гибель в силу отсутствия живительных токов извне, которые являются импульсами его жизнедеятельности; а не обладай коллектив автономностью, он ничем не выделялся бы из окружающей среды и, не имея ничего своеобразного, делающего его собственно коллективом, не мог бы выполнять свои специфические воспитательные функции.

Одним из основных механизмов, обеспечивающих функционирование детского воспитательного коллектива в качестве открытой автономной системы, можно считать общение. С одной стороны, оно обеспечивает непосредственную связь как коллектива в целом, так и каждого его члена с обществом и социальной средой, а, с другой, — общение в коллективе является одним из важнейших механизмов формирования тех специфических условий, которые превращают общность детей в воспитательный коллектив.

Детский воспитательный коллектив является одним из общественных институтов, поэтому процессы и явления, ему свойственные и в нем происходящие, одни в большей, другие в меньшей степени институционализированы. Та или иная степень институциональности зависит, очевидно, от того,

насколько те или иные конкретные процессы или явления являются управляемыми и какова мера их стохастичности.

Общение — процесс, в принципе, стохастический. Но, становясь атрибутом коллектива, оно приобретает определенную меру управляемости и в определенной степени институционализируется<sup>1</sup>.

Это связано со следующими обстоятельствами. Любой коллектив — формализованная целевая группа, созданная для достижения совершенно определенных целей, заданных его организаторами. Формализация предполагает определенность ролей, позиций, иерархии и набора деятельности, что имеет следствием создание коммуникативных связей, призванных обеспечить функционирование группы как целевой и формализованной. Уже поэтому данные связи получают некоторый элемент институциональности.

Далее, детский воспитательный коллектив — целевая группа, имеющая специфические задачи, определяемые обществом как воспроизводство общественно-необходимого, общественно-заданного типа личности. Эти специфические цели детского коллектива определяют в основном содержание и формы его жизнедеятельности, задавая им целый ряд специфических параметров, которые могут быть и не присущи коллективам взрослых. Все это, в свою очередь, вносит дополнительный элемент институциональности в общение в детском коллективе.

Детский коллектив имеет совершенно определенные функции социального контроля за жизнедеятельностью своих членов. Причем, эти функции более широки и глубоки по сравнению с коллективами взрослых в силу возрастных психологических особенностей детей. Выполнение коллективом функций социального контроля с неизбежностью приводит к институционализации не только так называемого делового общения, но и в определенной степени свободного общения детей, осущес-

---

<sup>1</sup> Впрочем, общение как социальный процесс, присущий обществу в целом, также в определенной степени институционально, ибо отчасти управляется, отчасти регулируется, отчасти детерминировано институтами общества (Мудрик 1974).



твляемого в рамках коллектива.

Воспитательный коллектив — единство двух коллективов — взрослого (педагогов) и детского. Жизнедеятельность детского коллектива организуют взрослые, целенаправленно внося в нее те общественно-ценные содержание и формы, которые позволяют с наибольшей эффективностью реализовать цели воспитания в коллективе. Постоянный деловой контакт детского коллектива со взрослыми, управление взрослыми жизнедеятельностью детского коллектива, безусловно, не может не вносить элемента институциональности во все виды коллективного общения.

Говоря об институциональности общения детей в коллективе, целесообразно рассмотреть три аспекта: общение в коллективе как процесс целенаправленной передачи общественной культуры; общение в коллективе как процесс проигрывания социальной роли; зависимость общения от статуса членов коллектива.

(Попутно надо заметить следующее. Как говорилось выше, процесс воспитания можно рассматривать как совокупность трех взаимосвязанных процессов: приобщения ребенка к общественной культуре; формирования социалистической направленности личности; развития творческой индивидуальности. Общение в коллективе специфически участвует в каждом из этих трех процессов.

Приобщение ребенка к общественной культуре в коллективе прямо и непосредственно идет через деятельность и общение. Формирование социалистической направленности личности в коллективном общении опосредуется тем, что коллективное общение — это процесс "проигрывания" социальных ролей: от содержательной стороны ролевых ожиданий и предписаний, реализуемых в общении членов каждого конкретного коллектива, зависит эффективность усвоения ребенком ролей члена социалистического общества, а, следовательно, и эффективность формирования у него социалистической направленности личности. Развитие творческой индивидуальности в коллективном общении отчасти опосредуется статусом ученика в коллективе, его позицией в процессе коллективного общения).

Целенаправленная передача общественной культуры в процессе общения в коллективе имеет много параметров. В аспекте проблемы институциональности особенно интересны два: общение как условие коллективной деятельности и зависимость общения от структуры деятельности коллектива.

Общение как условие деятельности можно считать одним из наиболее жестко институционализированных видов общения. Все виды деятельности, в которые включается детский коллектив, задаются и организуются педагогами (мы не касаемся здесь вопросов сочетания и соотношения педагогического управления и детской самостоятельности, хотя и считаем их весьма важными). Педагоги, исходя из программ обучения и воспитания, возрастных особенностей детей и специфики конкретных коллективов, определяют содержание деятельности, ее формы и интенсивность. Поскольку педагоги выступают как представители общества в сфере воспитания подрастающих поколений, постольку их определяющую работу в деле организации деятельности детей можно рассматривать как канал воздействия институтов общества на эту сферу детской жизнедеятельности. Вследствие этого основные параметры общения как условия деятельности оказываются в достаточно высокой степени институционализированными, что проявляется в следующем.

Содержание общения детей в процессе деятельности детерминируется содержанием самой деятельности и тем, насколько цели, которые ставят перед школьниками педагоги, организуя их конкретную деятельность, требуют для своей реализации объединения их усилий и вступления в общение друг с другом.

Формы общения в процессе деятельности определяются формами организации деятельности в коллективе. Если преобладают фронтальные и индивидуальные в учебной и массовые — во внеурочной деятельности, то соответственно коммуникации между школьниками в процессе деятельности будут возникать стихийно, иметь формы не только не запрограммированные и не четкие, но и зачастую противоречащие подобным принципам организации деятельности.

Интенсивность общения в процессе деятельности (а это вообще один из важнейших показателей любого вида общения)

первоначально определяется также тем, насколько педагоги специально заботятся об организации и регулировке коммуникативного взаимодействия между участниками деятельности, в результате чего и возникает система их интенсивных связей.

Содержание, формы и интенсивность общения как условия деятельности, степень их институциональности зависят также и от того, какова структура деятельности каждого конкретного коллектива. Речь в первую очередь должна идти о том, что структура деятельности каждого детского коллектива должна включать в себя все основные виды деятельности (учебную, трудовую, игровую, общественно-политическую, общественно-полезную, спортивную, эстетическую и т.д.). Это необходимое условие для предоставления каждому члену коллектива возможностей самопроявления и самоутверждения в коллективной деятельности, ибо лишь в этом случае ребенок становится активным субъектом общения как условия деятельности. Говоря о структуре деятельности, надо иметь в виду уже упоминавшиеся поло-возрастные особенности детей (школьники разного возраста, мальчики и девочки имеют различные наборы предпочитаемых видов деятельности, способов ее реализации, различную устойчивость в предпочтениях). Естественно поэтому предположить, что от степени соответствия структуры и организации деятельности в конкретном коллективе поло-возрастным особенностям его членов отчасти зависит и степень институциональности общения как условия деятельности.

В процессе и в результате общения школьников складывается система деловых, или формализованных, отношений. Эти отношения могут быть формальными или действительными, авторитарными или демократическими, более или менее эффективными в зависимости от диапазона общения, от его содержания, форм, интенсивности, от стиля, коммуникативной целостности, насыщенности, напряженности.

Общение, детерминированное условиями деятельности, приводит к установлению системы деловых связей между ее участниками и объединяющими их первичными коллективами, порождающих сетку деловых отношений между членами коллектива. Эти



отношения играют важнейшую роль как в сплочении коллектива, так и в социальном развитии входящих в него детей. Включаясь в эти отношения, будучи их объектом и субъектом, ребенок приобретает тот социальный опыт, который потребуется ему в будущем как участнику трудовых процессов. Естественно, что эти отношения не рождаются сами собой, стихийно, а являются результатом педагогически целесообразно организованной разносторонней деятельности детей.

Важнейшим условием правильной ее организации является оптимальное использование коллективных форм, предполагающих и общение людей между собой, и общение тех первичных коллективов, в которые они входят; предусматривающих, с одной стороны, кооперацию, а, с другой, — дифференциацию их усилий в решении тех задач, на реализацию которых направлена деятельность.

Каждый школьник, как уже говорилось, является членом нескольких коллективов и групп. Коллективы эти разнотипны по своим функциям, содержанию жизнедеятельности, позиции в них ребенка, отношению к ним взрослых. В общем, набор всех коллективов, в которые входит ребенок, позволяет подготовить его к выполнению различных социальных ролей во взрослой жизни. При этом общение в каждом из разнотипных коллективов в принципе можно рассматривать как процесс "проигрывания" ребенком той или иной социальной роли или ее фрагмента.

Общение в коллективе определенного типа как процесс проигрывания определенной социальной роли имеет признаки определенной институциональности, ибо индивид выполняет свою роль (ученика, пионера, члена творческого объединения, туриста и т.д.), исходя из определенных, заданных обществом (через определенные функции того или иного коллектива), взрослыми (через стиль управления коллективом) и сверстниками (через механизм санкций) ролевых предписаний и ожиданий. При этом надо различать два аспекта в "проигрывании" школьником той или иной роли в процессе коллективного общения: социальный и психологический.

Под социальным аспектом можно иметь в виду те ролевые

предписания и ожидания, которые являются индивиду общением в коллективе и последовательное несоблюдение которых ведет к социальным последствиям (социальным санкциям). Пол психологическим — субъективную трактовку той или иной из принадлежащих ему ролей, которая во внутрипсихическом плане может и не совпадать с социальным аспектом. Но, не будучи явленным в общении, это несовпадение остается фактом интропсихической биографии индивида, вызывая санкции внутреннего характера. В то же время психологический аспект есть основа импровизационного начала в выполнении индивидом той или иной роли в позитивном или негативном плане относительно заданных коллективом ролевых предписаний и ожиданий. Импровизационное начало — и возможность проявления творческой индивидуальности каждого, и постоянный корректив к жесткой институциональности ролевого общения в коллективе, которая стала бы прокрустовым ложем и общения, и коллектива, и личности, не имея каждый член коллектива в отдельности и весь коллектив как целое определенного ресурса импровизационности в выполнении социальных ролей.

Школьник находится в постоянном общении с окружающими не только в процессе совместной с ними деятельности. Сфера его свободного общения не ограничивается ни тем или иным коллективом, ни совокупностью всех коллективов, в которые он входит.

В рамках коллектива свободное общение в некоторой степени институционально. Во-первых, даже будучи свободным, этот вид общения не может не зависеть от жизнедеятельности коллектива и не определяться в некоторой, порой и значительной степени ее содержанием, формами, стилем и т.д. Во-вторых, в основном, на базе свободного общения в коллективе складывается система неофициальных отношений. Она характеризуется двумя уровнями: общей системой межличностных психологических отношений, которая в той или иной степени связывает между собой всех членов коллектива, и сеткой избирательных отношений, основанных на взаимной симпатии между отдельными ребятами. Порождая эти две системы отношений, свободное общение само попадает в сильнейшую

зависимость от них в силу их определенной устойчивости и императивности по отношению к поведению каждого школьника в сфере свободного общения, особенно в рамках коллектива. В-третьих, в сфере свободного общения в рамках коллектива действуют иные ролевые ожидания и предписания, нежели в сфере делового общения в том же коллективе, ибо во втором случае школьник исполняет роль ученика, пионера, кружковца и т.д., а в первом — приятеля, друга. Но и эти ролевые ожидания обладают достаточной определенностью, чтобы придать оттенок институциональности свободному общению вообще, а в рамках коллектива, где они довольно эффективно могут контролироваться общественным мнением, особенно.

Таким образом, в коллективном общении происходит в каждом отдельном случае (у каждого школьника) дифференциация и интеграция ролевого поведения. От успешности этих процессов зависит статус, который имеет школьник в коллективе. Статус — признак институциональности общения в коллективе. И тем более существенный, что присвоение общественной культуры и усвоение социально-ролевого поведения в коллективе имеет статусный характер.

Коллектив лишь тогда является благоприятной для индивидуального развития того или иного ребенка средой, когда неофициальное положение его в коллективе благоприятно, когда статус его достаточно высок, когда коллектив видит в нем личность яркую, оригинальную, интересную. Если же ребенок не вписывается в систему неофициальных отношений, коллектив перестает быть по отношению к нему эффективным инструментом индивидуального развития. Такая ситуация по отношению к отдельным детям может возникнуть и в сплоченном, достаточно зрелом коллективе, так как отдельные дети по тем или иным причинам оказываются не в состоянии самостоятельно занять благоприятное для своего развития место в системе неофициальных отношений коллектива.

Исследования (Киричук 1974) позволяют предположить, что у школьников с высоким и средним статусом эти процессы протекают успешнее, чем у школьников с низким статусом.



### 3.5.2. Роль общения в жизнедеятельности коллектива

А.В. Мудрик

Будучи объединением, как правило, ребят одного возраста и, всегда, представителей одного поколения, детский коллектив как открытая система находится под влиянием определенной возрастной субкультуры во всех ее проявлениях. Причем с увеличением возраста детей это влияние растет, ибо с возрастом расширяется социальное пространство контактов членов коллектива (Кон, Лосенков 1974).

В то же время, являясь системой автономной, коллектив не усваивает все влияние, идущее на него из возрастной субкультуры, в чистом виде. Общение же обеспечивает обмен индивидуальными запасами информации, получаемыми его членами извне. При этом в круг интеллектуальных интересов коллектива вовлекаются как разнообразная информация, почерпнутая его членами в учебно-воспитательном процессе, от учителей, средств массовой коммуникации, так и та информация, которая, условно, порождается самим общением. В то же время общение оказывает трансформирующее влияние на восприятие всей информации, попадающей в сферу коллектива. Подобная трансформация нередко происходит под влиянием так называемых лидеров, которыми по отношению к коллективу в целом или по отношению к отдельным группировкам в коллективе могут быть не только учителя, но и сверстники. Роль лидеров мнений может быть как ситуативной, так и стабильной. Трансформирующая функция общения приводит к тому, что информация, широким потоком льющаяся на коллектив как на открытую систему, воспринимается в нем и обращается по внутриколлективным коммуникационным сетям очень неравномерно. Одни аспекты информации могут просто игнорироваться, другие — гипертрофироваться, третьи — искажаться до неузнаваемости и т.д. Все это в совокупности влияет на то, какие интеллектуальные ценности признаются и поддерживаются в коллективе.

Коллективу как автономной системе свойственен комплекс

тех или иных нравственных ценностей. По источнику, учитывая, что в то же время коллектив является открытой системой, они представляют три слоя: первый — ценности, одобряемые и культивируемые социалистическим обществом, которые целенаправленно вносятся в коллектив через учебно-воспитательный процесс, средства массовой информации; второй — ценности, специфические для человеческих масс в диапазоне географических и социальных регионов; третий — ценности, одобряемые в ближайшем окружении коллектива. Последние два вносятся в коллектив прежде всего через общение его членов.

Учитывая трансформирующий характер межличностного общения, нетрудно понять, что, попадая в коллектив, все три слоя ценностей превращаются в своеобразный сплав, характеризующий поле его морального напряжения, которое имеет специфику, свойственную именно этому коллективу, и определяют его автономность, с одной стороны, и влияние его на своих членов, — с другой. Бряд ли, однако, можно представлять себе моральное поле коллектива как нечто однородное. Подобные случаи в чистом виде крайне редки. Нормой, очевидно, является другая ситуация. Моральные нормы коллектива как бы распадаются на два слоя. Одни — обязательны для всех членов коллектива. Они регламентируют коллективно-значимое поведение личности. Другие — те ценности, которые, в принципе не противоречат первому слою, предоставляют членам коллектива возможность для некоторой самобытности проявлений.

Важнейшими ценностями коллектива являются ценности, определяющие отношение к личности и проявляющиеся в нормах функционального и эмоционального общения, одобряемых или осуждаемых в данном коллективе. Их источником являются, можно считать, стиль жизни детского коллектива, стиль работы педагогов и характер общения как формы и средства социального утверждения личности.

Потребность в социальном утверждении появляется у человека очень рано. Оно происходит в различных формах и с не одинаковой степенью осознанности и интенсивности в разных возрастах. Наиболее специфичен этот процесс у подростков и юношей, полных социальных стремлений, реализовать которые

становится для них одной из главных задач и средством самоутверждения. Реализация может принимать самые различные формы, как одобряемые обществом, так и порицаемые и даже наказуемые. Насколько самоутверждение будет протекать в социально приемлемых формах — во многом зависит от того, дают ли воспитательные коллективы, в которые входят подростки и юноши, возможность для их самореализации.

Эта самореализация в рамках воспитательных коллективов происходит главным образом в тех видах деятельности, в которые включаются члены этих коллективов. Но деятельностью не исчерпывается потребность в социальном утверждении. Она удовлетворяется также и в общении со сверстниками, где каждому школьнику страстно хочется найти свою индивидуальную позицию. Захочет ли он искать ее в коллективе и станет ли вследствие этого общение в коллективе ареной его самоутверждения, зависит от того, насколько этот коллектив для него референтен.

Общение как форма и средство социального утверждения личности влияет на создание поля эмоционального напряжения коллектива, поскольку успешность самоутверждения во многом зависит от уровня общения в этом коллективе в целом и в отдельных группах, его составляющих. Можно выделить и условно назвать уровни "информационный", "дискуссионный", "исповедный". Информационный уровень общения — это фактически реализация общения как информационного процесса. Дискуссионный — возникает в связи с тем, что члены данного коллектива, входя и в другие общности, во-первых, и будучи индивидуальностями, во-вторых, являются носителями не только индивидуализированной информации и индивидуализированной интерпретации тех или иных фактов, но и индивидуальных норм и ценностей. В результате в общении членов коллектива между собой происходит столкновение различных точек зрения, в ходе которого выясняются альтернативы, идет обмен разными мнениями. Исповедный — обусловлен тем, что общение школьников с окружающими не одинаково по степени доверительности. В общении с ближайшими друзьями основой становится стремление разделить свои чувства, проблемы, пере-



живания. От них идут сопереживания, сочувствия, откровенности в ответ на собственное самораскрытие перед ними.

Роль каждого из уровней общения в создании поля эмоционального напряжения различна на разных возрастных этапах. Так, если информационный уровень прослеживается практически во всех возрастах, то дискуссионный, зарождаясь в младших классах, становится полноценным в подростковом возрасте, а исповедный, зарождаясь у подростков, наиболее присущ ранней юности.

В рамках данного коллектива, как правило, сочетаются все три уровня общения, но в различной степени. Если, например, большая часть школьников имеет близких друзей вне коллектива, то естественно, что в таком коллективе исповедный уровень общения либо вообще отсутствует, либо представлен весьма незначительно.

Далее, если информационный уровень охватывает обычно всех или подавляющее большинство членов коллектива, то уже дискуссионный может быть в той или иной степени избирательным в рамках отдельных групп или их сочетаний, что же касается исповедного, то он, безусловно, ограничивается конкретными группами, а его влияние на поле эмоционального напряжения зависит от того, насколько охвачены все члены коллектива этим уровнем — каждый в рамках своей дружеской группы, состоящей преимущественно из членов данного коллектива.

В целом поле создает своеобразную микросубкультуру конкретного коллектива, которая через механизм общения оказывает влияние на личность каждого члена коллектива.

Общение как информационный и нормативный процесс, а также как форма и средство социального утверждения личности может быть в целом охарактеризовано как единый процесс — познавательный. В процессе коллективной жизнедеятельности школьник познает мир вещей, идей и отношений, что и реализуется через все аспекты общения. Но, кроме того, они же обеспечивают процесс самопознания.

В рамках коллектива школьник может быть членом одной или нескольких групп, может не входить ни в одну из них, да и уровень общения в этих группах различен, поэтому эффективность влияния на личность общения как познавательного процесса зависит от разветвленности коммуникативных сетей кол-

лектива, их насыщенности и интенсивности.

Кроме того, познание в группе, с одной стороны, регулируется целым спектром социальных норм, а, с другой, — создает их. Они определяют и содержательную сторону коллективного общения как познавательного процесса, и включенность в этот процесс каждой группы и каждой личности.

### Использованная литература

- Аристова Д. 1968. Активность учения школьника. "Просвещение", М.
- Баснев Г. 1963. Еще раз о взаимном обучении. "Народное образование", № 2, с. 38-42,
- Данилов М.А., Есипов Б.П. 1957. Дидактика. Изд. АПН РСФСР. М.
- Есипов Б.П. (ред.) 1967. Основы дидактики. "Просвещение", М.
- Занков Л.В. 1970. Беседы с учителями. Вопросы обучения в начальных классах. "Просвещение", М.
- Иванов Г., Певзнер М. 1930. Как надо комплектовать рабочие группы. "На культфронте", № 9-10, с. 88-90, Саратов.
- Котов В.В. 1968. Некоторые условия организации коллективной учебной деятельности в старших классах. — В кн.: Формирование познавательных интересов школьников. Ученые записки ЛПИГ, т. 382.
- Левшин А.А. 1964. Педагогика и современность. "Просвещение", М.
- Лехестик П. 1968. В личных взаимоотношениях отнесенные ученики и особенности их развития. — "Советская педагогика и школа" I, с. 65-72. Тарту.

- Лийметс Х.Й. 1971. Место групповой работы среди других форм обучения. "Советская педагогика и школа" У, с. 29-57, Тарту.
- Макоев А.З. 1974. Первое приближение к индивидуализации процесса обучения. Изд. "Ир", Орджоникидзе.
- Николаева Т. 1970, Групповая работа на уроке. - "Народное образование", № 12, с. 40-41.
- Новикова Л.И. 1973. Коллектив как фактор приобщения школьников к духовной культуре общества. Сб. "Проблемы совершенствования обучения в школе. Коллективная познавательная деятельность школьников и ее воспитательные возможности. НИИ общей педагогики АПН СССР, с. 5-13.
- Оконь В. 1968. Основы проблемного обучения. "Просвещение", М.
- Первин И.Б. 1973. Педагогические проблемы коллективной познавательной деятельности. Сб. Проблемы совершенствования обучения в школе. Коллективная познавательная деятельность школьников и ее воспитательные возможности. НИИ общей педагогики АПН СССР, с.15-31, М.
- Пермяков А.А. 1961. Коллективный труд школьников и его воспитательные возможности. Изд. АПН РСФСР, М.
- Петрович А. 1924. Лабораторный метод в современной трудшколе. "Наша школа", Одесса.
- Рабунский Е.С. 1966. Виды общеклассных, групповых и индивидуальных домашних заданий и формы и сочетаний. Доклады АПН РСФСР, № 3.



- Сонин Д.М. 1957. Взаимопомощь учащихся на уроке. - "Народное образование", № 9, с. 54-61.
- Челыстин И.А. 1927. Класс как трудовой коллектив. М.-Л.
- Чередов И.М. 1970. К вопросу о формировании внутриколлективных отношений в учебном звене. В кн.: Вопросы педагогики и психологии. Ученые записки. Вып. 50. Омский гос. пед. инст. им. А.М. Горького. с. 29-39, Омск.
- Piaget J. 1970. Die sozialen Faktoren der Geistigen Entwicklung. - Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess. Herausgegeben von E.Meyer, Frankfurt/a.M.: Akad.Verlegsgesellschaft. S.39-48.

#### 4. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА В КОЛЛЕКТИВЕ

Развитие теории воспитательного коллектива связано, в числе других аспектов, с изучением эффективности влияния детского коллектива на личность. Причем имеется в виду как формирование свойств личности, типичных для каждого советского человека, так и оптимальное развитие его индивидуальных возможностей.

Процесс развития индивидуальности является частью более общего процесса — формирования социалистического типа личности, постоянного совершенствования духовного богатства советского человека, что определяется в программных документах Коммунистической партии как одно из важнейших и необходимейших условий дальнейшего прогресса социализма.

Марксистская наука рассматривает своеобразие личности как ценность, а развитие индивидуального своеобразия каждого члена общества как один из важнейших процессов, делающих возможным становление полноценной личности. "Человеческий индивид становится личностью постольку, поскольку он в результате своей деятельности творчески превращает все богатство общества в достояние собственной индивидуальности, а содержание своей индивидуальности делает общественно значимым, т.е. участвует в "производстве" общественных отношений, накладывает на мир печать своих оригинальных идей, создавая новый мир вещей и явлений" (К.Маркс, Ф.Энгельс, т.13, с.524).

Развитое социалистическое общество заинтересовано в совершенствовании индивидуального своеобразия людей, так как это обеспечивает более полное выявление разнообразных возможностей членов общества в самых различных сферах, укрепление социально значимых черт личности.

Для педагогов развитие общественно ценной индивидуальности является как целью обучения и воспитания, так и одним из важных условий, от которых во многом зависит степень эффективности педагогических воздействий на личность школьника.

Однако, к сожалению, не все детские коллективы стимулируют развитие индивидуальности своих членов, не каждый школьник раскрывает свои индивидуальные возможности в коллективе класса, школы. Это во многом объясняется недооценкой педагогами возможностей коллектива сверстников в становлении индивидуальных достоинств школьников, слабым владением методикой использования детского коллектива как фактора развития индивидуальности каждого ребенка.

Иногда педагоги приравнивают проявления индивидуальности к индивидуализму и противопоставляют индивидуализм и коллективизм.

В коллективах социалистического типа коллективизм опирается на определенную независимость, самостоятельность, свободу действий человека. Коллективизм при социализме не только не означает обезличивания, полного растворения личности в коллективе, но предполагает заботу и внимание коллектива по отношению к каждому его члену (Смирнов 1973).

Принятие личностью прогрессивных коллективных норм, требований, ценностей, следование им в повседневной жизни, развитие коллективизма, общественной направленности личности не противоречат проявлению индивидуальности каждым членом коллектива. Глубоко усвоенные коллективистические нормы, коллективистическая психология, гармония личности и коллектива, личности и общества являются необходимой базой, решающим условием для поиска и проявления индивидуального своеобразия каждого входящего в коллектив человека, для накопления им индивидуального внутреннего богатства, для овладения своеобразными методами воплощения в жизнь общих требований, для совершенствования особых путей реализации единых целей и задач.



Таким образом, коллективизм есть существенное условие развития индивидуальности: чем лучше отдельный человек понимает и осуществляет свою связь с другими людьми, с коллективом, обществом, чем выше его умение учитывать в своей индивидуальной деятельности их интересы, тем ценнее он как индивидуальность для коллектива. Поэтому важно, чтобы и ребенку с развитой творческой индивидуальностью был свойственен коллективизм, то есть стремление и умение отдавать свои дарования и индивидуальные силы коллективу, людям.

#### 4.1. Развитие творческой индивидуальности школьников — одна из важнейших функций ученического коллектива

М.Д. Виноградова

В педагогической литературе термин "индивидуальность" употребляется и равнозначно термину "развитая и сформировавшаяся личность", и как обозначение отличия каждого ребенка от любого другого, и даже как синоним отклонения от нормы либо в сторону выдающейся одаренности, либо недоразвития определенных свойств личности. Анализ представлений, сложившихся об индивидуальности в других социальных науках, показывает, что в целом это понятие обозначает интегральное свойство личности, делающее человека непохожим, своеобразным членом общества.

Каждая личность есть своеобразная индивидуальность, но законы развития индивидуальности, сама способность личности быть индивидуальностью — общая для всех людей. Индивидуальность основывается на общечеловеческих, типологических, возрастных, половых и социально-типичных проявлениях и включает ряд компонентов разных уровней: от физиологических способностей, особенностей проявления силы и слабости нервной

системы до своеобразия вклада личности в социальную жизнь и деятельность. Индивидуальность проявляется как в способах адаптации к среде, окружающим условиям жизни, так и в способах изменения среды, в творчестве.

В настоящее время в науке употребляются (часто рядоположено) два понятия: развитие индивидуальности и индивидуальное развитие личности. Эти понятия отличаются и в то же время находятся между собой в определенной взаимосвязи, отражая реальные сложные отношения разных процессов становления человеческой личности.

Индивидуальное развитие личности понимается различными научными дисциплинами как онтогенез, как ход развития отдельной, конкретной человеческой личности, как процесс совершенствования ее многообразных качеств. Индивидуальное развитие личности охватывает, условно говоря, как бы два процесса: развитие общего, типичного (для всего человечества, для данного общества, класса, социальной группы, пола, возраста, типа высшей нервной деятельности) и развитие особенного в личности.

Процесс становления типического всегда происходит в индивидуализированной форме, своеобразным путем, имеет особую структуру. Он обеспечивает человеку возможность жить в обществе других людей и при этом не лишает его непохожести, уникальности.

Процесс совершенствования в личности особенного, наиболее ярко отличающего данного человека от всех других, может и должен иметь своим результатом непохожесть более высокого порядка — сложившийся, реализующийся творческий потенциал личности.

Динамика особенностей личности составляет сущность развития индивидуальности. Таким образом, с одной стороны, результаты онтогенеза всегда не однозначны — индивидуальны, всегда приводят к развитию индивидуальности. Это происходит в силу изначальных, заданных еще до рождения ребенка особенностей как его биологических и нейро-динамических структур, так

и социального окружения, устройства общества, в котором он будет жить, в силу как неповторимости жизненного опыта каждого, так и противоречивости общественных отношений, ролевых структур, ценностных ориентаций, имеющих место в реальной действительности.

С другой стороны, развитие индивидуальности невозможно вне онтогенеза, является его "вершиной", его результатом. Однако онтогенез, то-есть индивидуальное развитие личности, включая в себя развитие индивидуальности, не сводится только к этому процессу, им не исчерпывается.

Развитие индивидуальности происходит под влиянием как внутренних, в том числе генетически заданных, так и внешних (среда, воспитание) факторов. Процесс развития индивидуальности интегрирует конкретные особенности всех уровней личности и условий ее жизни и формирования и протекает при неперменной активности самого развивающегося человека.

Развитие индивидуальности представляет педагогический интерес как процесс превращения разнообразных задатков в позитивные, социально ценные творческие возможности и способности ребенка. Такое понимание педагогической сущности развития индивидуальности делает возможным его рассмотрение в качестве задачи развивающего воспитания. Поэтому в дальнейшем, говоря о развитии индивидуальности школьника, мы будем иметь в виду не просто развитие его непохожести, а развитие именно творческой индивидуальности.

Являясь интегральным свойством личности, творческая индивидуальность объединяет в неповторимом сочетании сложную систему интересов, потребностей, способностей, развитых и не развитых задатков личности, ее общую творческую направленность, особенности проявления эмоциональной и волевой сфер, способствующих или мешающих реализации способностей.

Исследования психологии творческой, поисковой деятельности, проведенные И.А.Лернером (1974), В.В.Чебышевой (1966), П.М.Якобсоном (1971), М.Г.Ярошевским (1971), показывают, что



творческая индивидуальность проявляется прежде всего в особом отношении к деятельности, благодаря которому человек обнаруживает новые задачи, проблемы, стороны в уже известном, отыскивает причинные связи и зависимости различных явлений.

Творческая индивидуальность проявляется на разных уровнях у каждой конкретной личности: от способности переносить старые знания, умения, опыт в новую ситуацию до способности найти новый вариант решения проблемы, создать новый продукт. И.Я.Лернер (1974), например, выделяет семь таких уровней.

Творческая деятельность претворяется не только в создании великих произведений. Она присутствует везде, где человек воображает, комбинирует, образует новые сочетания из старых элементов и т.д. Не каждый может стать гениальным, но овладеть своим делом настолько, чтобы искать, находить и создавать что то новое, в состоянии любой,

Значение развитого, постоянного интереса и склонности к творческому исполнению задания, к созданию нового чрезвычайно велико особенно в современную эпоху. Научно-техническая революция в условиях развитого социализма ставит вопрос о творчестве всей массы трудящихся, о неповторимом вкладе каждого в решение общих задач на основе своих индивидуальных особенностей. Личность с высоким уровнем развития интереса и склонности к творчеству успешней адаптируется к изменяющимся требованиям и условиям труда, легче создает свой индивидуальный стиль деятельности, более способна к самосовершенствованию, самовоспитанию.

Воспитательные воздействия на процесс развития индивидуальности могут идти в нескольких направлениях. Воспитание должно выявлять разнообразные индивидуальные возможности каждого ребенка и направлять индивидуальные проявления в русло общественно ценного творчества, учить осознавать и использовать свои индивидуальные способности на пользу общества.

Применительно к детскому и школьному возрасту понятия творческая индивидуальность, творческий вклад, созидательные возможности и т.д. имеют, разумеется, относительное значение.

Детское творчество, наличие которого общепризнано и издавна привлекает к себе внимание исследователей (Басов 1926, Ветлугина 1972, Выготский 1967, Глоцер 1964) не часто имеет абсолютную общечеловеческую ценность. Такие значительные для общества продукты детского творчества, как ранние музыкальные сочинения Моцарта или рисунки Нади Румовой, являются исключением. Как правило, результаты детского творчества представляют ценность прежде всего для самого ребенка и для окружающих, для коллектива сверстников, украшая и обогащая его жизнь. С социальной точки зрения, ценность детского творчества состоит не столько в результатах, сколько в самом процессе, который является условием и стимулом развития личности.

Склонность к творчеству стихийно проявляется у каждого ребенка с самого раннего детства. Ребенок постоянно творит себя, он всегда в поиске, для него все — впервые, и он вынужден поэтому быть "творческой личностью". По утверждению Л.С.Выготского, творчество — норма, постоянный спутник детского развития, а не удел только избранных детей (1967, с.33). Причем, интерес к созданию нового может проявляться у ребенка в любой ситуации как постоянное свойство его личности или эпизодически, в отдельных видах деятельности, в особых ситуациях, в определенных моменты.

Интерес к созидательной деятельности, формы его проявления зависят от многих факторов. Среди них — уровень культуры микросреды, богатство жизненных впечатлений ребенка, сложность и привлекательность задач, выдвигаемых перед ним окружающей средой; наличие опыта разнообразной творческой деятельности. Следовательно, для воспитания творца важно поддерживать инициативу, укреплять самостоятельность, расширять и обогащать жизнь ребенка, его социальный опыт, побуждать к созидательной деятельности, разнообразить задачи, которые он в ней решает.

Творчество в современную эпоху носит преимущественно коллективный характер. Поэтому, чтобы подготовить к нему школь-

ников, важно включить их в коллективные виды деятельности, обеспечивая им активные и разнообразные позиции в ней. Таким образом, для развития творческого своеобразия личности ребенка может быть весьма значительной роль детского коллектива.

Перед педагогикой стоят задачи выявления закономерностей развития индивидуальности в ходе коллективного воспитания, осмысления процессов, делающих коллектив могучим фактором развития индивидуальности, анализа педагогических условий оптимизации этого процесса.

Исследования процесса развития личности в коллективе показывают, что коллектив обладает большими возможностями и как средство внедрения в индивидуальное сознание общественных идеалов и ценностей, коллективистической психологии, и как арена "отдачи", основное поле приложения индивидуальных сил и способностей, и как инструмент индивидуального развития личности.

Для развития индивидуальности ребенка важно, что в коллективе сверстников существуют возможности для всемерного расширения и углубления индивидуальных достоинств личности, ее внутреннего богатства. В то же время в ходе коллективного общения дети могут скорее приобрести умение видеть и понимать друг друга, выработать индивидуальные пути обогащения жизни и внутреннего мира товарищей, коллектива, общества своими индивидуальными достоинствами. Это придает ребенку уверенность в своих силах, ощущение своей социальной значимости. Именно в коллективе сверстников формируется социалистическая направленность личности ребенка, что придает его индивидуальности социальную ценность. Ведь совершенно справедливы слова В.П.Тугаринова: "Индивидуальность может быть направлена лишь на себя — тогда она перестает быть общественной ценностью. Индивидуальность может быть направлена на пустяки — тогда она также теряет свою ценность. Если индивидуальность проявляется в деятельности, вредной для общественного прогресса, то она превращается в зло" (1965, с.72).



Коллектив может удовлетворить одну из главных потребностей человека — потребность в другом человеке, в общении с другими людьми. В коллективе возможны деятельность, общение одновременно с большим количеством индивидуально развитых и индивидуально проявляющихся личностей, что совершенно необходимо для полного раскрытия человеческой личности, для расцвета социально ценных индивидуальных особенностей человека, их укрепления и совершенствования.

Еще Л.С.Выготский показал (1931, с.483-485), что формы индивидуального поведения ребенка возникают на базе становления форм его коллективного поведения и сотрудничества, которые "являются прямыми родоначальниками и источниками возникновения" индивидуальных отличий личности. Последующие исследования выявили, что от уровня развития и содержания индивидуальных интересов зависит положение и позиция подростка в коллективе, его удовлетворенность коллективом, деятельностью и общением в нем. А это, в свою очередь, существенным образом сказывается на характере поведения, уровне активности и самостоятельности, формах самоутверждения, состоянии самооценки, уверенности в себе, содержании индивидуальных жизненных планов членов коллектива.

В то же время было установлено (Виноградова 1970), что коллектив сверстников в одних случаях способствует расширению и углублению индивидуальных интересов подростков, а в других — тормозит, препятствует их совершенствованию. Наряду с этим иногда детский коллектив укрепляет и развивает не только те интересы и стремления, которые действительно соответствуют возможностям ребенка, его индивидуальным задаткам, но и те, воплощение которых в деятельности школьника не приводит его к успеху, не отражает подлинного богатства данной личности и даже противоречит истинным способностям конкретного ребенка.

Наибольшее значение для становления индивидуальности школьника имеет ряд объективных характеристик коллектива как микросреды и как социально-педагогического явления: большое

разнообразие индивидуально развитых и индивидуально проявляющихся личностей — членов коллектива; многообразие содержания и форм совместной деятельности, ситуаций коллективной жизни; сложность структуры коллективных отношений; существование определенной атмосферы, интеллектуального, эмоционального и нравственного поля коллектива.

Рассмотрим каждый из названных элементов подробнее. Любой детский коллектив объединяет и включает во взаимодействие друг с другом разных детей. Различия проявляются во многом, начиная с внешнего облика, особенностей психики, семейной обстановки и кончая способностями, положением в коллективе, мерой влияния на товарищей. Сотрудничество и общение отличающихся друг от друга членов коллектива может вести к взаимному обмену информацией, ценностям, формами самоутверждения, увлечениями и пр. Это не только взаимно обогащает членов коллектива, но и стимулирует дальнейшее развитие их индивидуальных интересов, способностей, путей самоопределения и самовыражения. Опыт показывает, что создание коллективов с однородным составом детей, подобранных по тому или иному признаку, не всегда оправдывает себя.

С большим разнообразием индивидуальных способностей детей, входящих в коллектив, связан и факт различной (по силе и глубине, по степени и результатам воздействия) субъективной значимости одного и того же коллектива для отдельных его членов.

Эффективное, ценное для коллектива и развития индивидуальности взаимное обогащение членов коллектива происходит только в условиях достаточно разнообразной, последовательно усложняющейся, захватывающей детей коллективной деятельности и интенсивного внутриколлективного общения, содержание и структура которого постоянно совершенствуется.

Соревнуясь с другими детьми в процессе коллективной деятельности и общения, сравнивая себя с ними, подражая им, ребенок постепенно начинает выделять себя из множества, позна-

от своих наиболее ценные качества, совершенствует самоанализ и самооценку. Усложнение коллективной деятельности, будучи хорошим стимулом для развития индивидуальности детей, оказывается невозможным без опоры на продвижение, инициативу и творчество большинства, а не только отдельных членов коллектива.

Взаимодействие, взаимовлияние детей, отличающихся друг от друга, сложность задач, стоящих перед коллективом, приводит к возникновению противоречивых ситуаций в коллективе, постоянно ставит ребенка перед проблемой выбора. Неоднозначность жизненных ситуаций требует от школьника активности и самостоятельности в усвоении социального опыта, умения быстро ориентироваться в окружающей среде и творчески решать новые, неожиданные задачи — проявлять свою индивидуальность.

Важное значение для развития индивидуальности каждого ребенка имеют многоплановые внутриколлективные отношения, их структура и характер. Объективно существующая сложность структуры отношений дает членам коллектива возможность выступать в разных позициях, совершенствуя такие качества личности, как ответственность, дисциплинированность, общительность, умение взаимодействовать с окружающими, руководить и подчиняться, что является необходимой базой для правильного развития индивидуального своеобразия личности каждого.

Неразвитость любого из проявлений внутриколлективных отношений ослабляет влияние коллектива на личность, так как либо замыкает его на узкогрупповых целях, воспитывает групповой эгоизм (Полонский 1970), либо придает объединению детей чрезмерно формальный, внешний характер, сводит на нет эмоциональные связи членов коллектива (Конникова 1971), что не может не сказаться на развитии индивидуальности школьников.

Благоприятное положение в коллективе рождает у детей чувство защищенности, эмоционального комфорта, уверенности в своих силах. А это является предпосылкой для активных поисков себя, творческого участия в жизни коллектива в качестве субъекта коллективной деятельности.



Однако высокое признание коллектива во всех видах отношений получают далеко не все дети. Для нормального развития индивидуальности это и не обязательно. Чрезмерно благоприятное положение в коллективе, постоянно сопутствующее ребенку, закрепившееся в коллективе надолго, может мешать адекватному осознанию им себя, развитию самокритичности и стремления к самовоспитанию, то есть тормозить процесс становления индивидуальности. Но особенно отрицательное влияние на названный процесс оказывает ситуация, когда школьник не признан сверстниками ни в одном из видов коллективных отношений. Такие случаи, к сожалению, не редки (Киричук 1974).

Основания для непризнания в разных коллективах не одинаковы. И все же чаще всего неблагоприятное положение занимают дети, слабо успевающие, недисциплинированные, неряшливые, имеющие физические недостатки, а также дети робкие, застенчивые, либо увлекающиеся не принятыми в коллективе видами деятельности, сориентированные на иные ценности.

Неблагоприятные взаимоотношения со сверстниками вызывают отрицательные эмоции пренебрегаемого по отношению к коллективу, озлобленность, замкнутость, пессимизм. Они парализуют его активность в общественно ценной деятельности, часто являются причиной уродливых форм самоутверждения — шутовства, подхалимажа, лицемерия, недисциплинированности, грубости, показательной драчливости, демонстративной "независимости" вплоть до серьезных асоциальных поступков.

Непризнание ограничивает возможности позитивного влияния коллектива на развитие личности ребенка, в том числе на становление его индивидуальности. Своеобразие ребенка, его творческие возможности либо совсем не выявляются, к тому же многие непризнанные в коллективе дети не ищут признания и вне его; либо выявляются в социально малоценных или опасных формах в сфере неконтролируемого общения (Виноградова 1971, Киричук 1974, Никитин 1974).

Отрицательное отношение коллектива к ребенку тем более опасно для развития его индивидуальности, что, однажды сложившись, оно, как правило, долго (иногда годами) не меняет-

ся, все более укрепляясь в коллективном и индивидуальном сознании. В то же время неблагоприятное положение ребенка в коллективе можно изменить, если помочь пренебрегаемому добиться взаимности хотя бы с одним из сверстников (Кисловская 1971).

Своим полем, своей атмосферой коллектив влияет на развитие разных сторон индивидуальности неодинаково: одни, признанные в коллективе как ценные, — стимулирует; другие, отвергаемые общественным мнением, — тормозит; по отношению к третьим, незамеченным в коллективе, незначимым для него, — оказывается нейтральным.

Насколько правильным, объективно и субъективно ценным является в каждом конкретном случае влияние поля коллектива на развитие индивидуальности, зависит от ценностных ориентаций коллектива, характера внутриколлективных отношений, его общественного мнения.

Установление в детском коллективе характерных для социалистического общества отношений уважения, взаимной доброжелательности и внимания к внутреннему миру, путям и способам самовыражения каждого, а не только тех, кто ярко проявляет свою индивидуальность, создает реальную возможность каждому члену коллектива проявить свои индивидуальные достоинства, осознать их, стать авторитетом в какой-то области, субъектом коллективной деятельности и своего развития. Кроме того, такая обстановка может помочь ребенку избавиться от вредных иллюзий, бесплодных фантазий относительно своих индивидуальных возможностей, развенчивая его мнимые достоинства и интересы. Без такой атмосферы благоприятное влияние коллектива на индивидуальное развитие каждого ребенка почти невозможно.

Рассмотренные элементы детского коллектива оказывают развивающее воздействие на индивидуальность ребенка при постепенном усложнении содержания, структуры и форм внутриколлективной деятельности и общения; признании коллективом каждого ребенка как полноправного и достойного своего члена; установлении гуманистических отношений между детьми.

Творческое развитие каждого школьника необходимо и для развития самого коллектива: его состояние, уровень — не только стимул для совершенствования самобытности личности, но и в определенной мере результат совершенствования личностей, из которых он состоит; движение коллектива вперед находится в тесной зависимости от того, насколько эффективно осуществляется в нем развитие индивидуальности каждого его члена.

#### 4.2. Формирование общественной направленности личности и развитие творческой индивидуальности школьника как единый процесс, обуславливающий гармоническое развитие личности

М.Д. Виноградова

Формирование творческой индивидуальности и общественной направленности личности в едином процессе — одна из важных педагогических задач, решение которой значительно способствует повышению эффективности влияния коллектива на личность, ее гармоническому, всестороннему развитию в коллективе.

Гармоническое развитие личности анализируется в разных аспектах: в аспекте гармонии личности и общества (В.И. Ленин. Полн. собр. соч., т.29, с.56; Луначарский 1958), в аспекте гармонии специального и общего образования (Смирнов 1973; Ануфриев 1971), в аспекте совершенствования человека, гармонии его умственного, физического, нравственного, эстетического, политехнического и трудового развития (Гончаров 1968; Ильина 1969), гармонии мировоззрения личности, ее идейно-политического, нравственного и трудового облика (Филонов 1975).

В аспекте гармонии личности и общества особое значение приобретает слияние в единый процесс развития творческой индивидуальности и общественной направленности личности в коллективе.

Обеспечить единство этих процессов важно не только потому, что необходимо добиваться наиболее общественно ценного проявления каждой творческой индивидуальности в детском коллективе, хотя и это само по себе представляет важную воспитательную задачу, но и потому, что это есть существенное ус-



ловие интенсивного развития всякой творческой индивидуальности.

Осознание связи между своей общественной направленностью или "коллективистическим самоопределением личности" (Петровский 1973, с.7) и мерой расцвета творческой индивидуальности свойственно далеко не всякому даже зрелому человеку. Тем более скрытой и не осознаваемой является проблема зависимости успешного развития творческих возможностей от собственной общественной направленности, коллективизма, "коллективистического самоопределения" для школьника, который, как правило, и не задумывается над этой диалектической связью, вытекающей из самой социальной природы творческой индивидуальности. Не всегда эта проблема понимается, учитывается и педагогами.

Между тем в советской психологии эта сложная зависимость отмечалась не раз. С.Л.Рубинштейн, например, писал о зависимости развития способностей человека от требований и идеалов общества, от форм организации коллективной деятельности: "Направление, которое получает развитие способностей подрастающего поколения, существенно зависит от тех требований, которые предъявляет к человеку общественная организация труда, от тех общественных идеалов, в которых эти требования отражаются..." (1946, с.654).

Говоря о трудностях формирования одаренного ребенка и необходимых условиях для развития его способностей, А.В.Петровский (1970, с.475-479) особо выделяет необходимость воспитания его как коллективиста: "Необходимо не только создавать условия для развития способностей ребенка, давать пищу его огромной энергии, но и особо внимательно относиться к формированию у него потребностей коллективиста. Если он будет понимать, что его способности порождают не только особые права, но и особые обязанности, то можно рассчитывать на благоприятное развитие его личности".

Таким образом, психологи признают важность исследования проблемы соотношения развития творческой индивидуальности и общественной направленности личности. Однако специально пси-

хологической работы, посвященной этой проблеме, пока не появилось. Отсутствие достаточного психологического обоснования в значительной мере осложняет ее педагогическое изучение.

Тем не менее, можно предположить, что единство процесса формирования творческой индивидуальности и общественной направленности реализуется, когда и та, и другая стороны личности развиваются под влиянием коллектива; когда это развитие находится в диалектической взаимосвязи; когда проявление одного оптимально способствует проявлению другого; когда и та, и другая стороны личности проявляются в коллективной деятельности и общении; когда обе они служат одним из критериев ценности данной личности для коллектива.

При рассмотрении общественной направленности и творческой индивидуальности в качестве важнейших параметров, характеризующих эффективность развития личности ребенка в коллективе, необходимо прежде всего выяснить, каково соотношение между ними, как влияет их различное сочетание на общий процесс развития личности ребенка в коллективе.

Взяв для характеристики личности школьника как основание наличие, меру развитости и соотношение развития творческой индивидуальности и общественной направленности, можно условно подразделить всех учащихся на следующие группы:

- те, у кого общественная направленность формируется через максимальное, полное развитие творческой индивидуальности;
- те, у кого общественная направленность формируется, а творческая индивидуальность развивается недостаточно;
- те, у кого общественная направленность формируется, а творческая индивидуальность сковывается и подавляется;
- те, у кого творческая индивидуальность развивается, а общественная направленность отсутствует;
- те, у кого и творческая индивидуальность, и общественная направленность формируется недостаточно и независимо друг от друга, разобщенно, изолировано.

Анализ показывает, что наиболее благоприятно идет общее формирование личности тех учащихся, у которых в единстве и в нарастающем темпе развиваются и общественная направленность, и творческая индивидуальность. Такое единство, как правило, обеспечивается деятельностью, в которой проявляется активность школьника и одновременно формируются обе эти стороны личности. Чаще всего такие школьники занимают командные посты в тех видах деятельности, к которым у них есть ярко выраженный интерес и способности и в которых они благодаря этому достигают больших успехов, значительно опережая своих сверстников и обогащая своей активной деятельностью жизнь коллектива. Для этих учащихся характерны, как правило, целостность и общая устойчивость личности. Ценность их для коллектива заключается прежде всего в ярко выраженном общественном звучании их творческой индивидуальности. У них как бы в едином комплексе находятся их явно выраженные творческие способности и интересы. В этом же русле идет проявление воли, организаторских действий, эмоциональных переживаний. Общественная направленность их личности реализуется в деятельности, требующей прежде всего именно тех качеств, которые у этих учащихся находят быстрое, глубокое и яркое развитие. Процесс самоутверждения этих учеников в коллективе тоже осуществляется главным образом через проявление их в той деятельности, которая, с одной стороны, очень важна и значима для коллектива, а, с другой, — для формирования их талантов и способностей. Творческая деятельность этих учеников всегда заметна в коллективе, одобряется общественным мнением большинства и, по существу, значительно влияет на моральные и интеллектуальные ценности коллектива.

Среди школьников с уже сформировавшейся, явно выраженной общественной направленностью, но с еще недостаточно проявившейся индивидуальностью заметное место занимает учащиеся, стремящиеся к руководящим ролям, т.к. они привыкли жить интересами коллектива — своего класса, отряда, группы, дружины, лагеря. Развив свои организаторские навыки (были звеньями,



председателями советов отрядов, старостами и т.д.), получили вкус к "руководящей работе", набили опыт вхождения в коллективную деятельность и научившись жить интересами коллектива, некоторые из этих школьников попадают в условия, неблагоприятные для развития их творческой индивидуальности.

В силу развитого чувства общественного долга и социальной ответственности они все хотят делать, выполнять любые поручения, постоянно заняты каким-то полезным для коллектива делом, не вызывая беспокойства и внимания педагога. Если такой школьник имеет рано проявившиеся способности (например, к музыке, математике), то они могут развиваться в его индивидуальной деятельности, причем, вне связи с его общественной жизнью, иногда даже в другом коллективе (в музыкальной школе, в математическом кружке). Процессы формирования общественной направленности такого школьника и его творческой индивидуальности протекают хотя и одновременно, но вне всякой связи друг с другом, что явно не способствует формированию целостности и гармоничности личности.

Еще менее благоприятно положение школьников, у которых общественная направленность в коллективе формируется, а творческая индивидуальность — сковывается, подавляется. Их мало, но они требуют особого внимания педагога. Можно выделить, по крайней мере, два основных варианта такого соотношения. Один из них связан с тем, что именно того вида деятельности, в которой бы благоприятно развивалась творческая индивидуальность данного ученика, в его коллективе нет, и он, будучи общественно активной личностью, в ущерб своим творческим возможностям, занимается совсем другими делами, нужными коллективу, но не свойственными его натуре. В таком положении оказываются активные учащиеся-гуманитарии в школе с явно выраженной технической направленностью или ученики-"математики" в школе, где коллективная деятельность идет главным образом лишь в гуманитарно-музыкально-театральном плане. Иногда аналогично протекает формирование личности учеников-биологов в городских школах, где нет яркого учителя-биолога, пришкольного уча-

ства, шкатулки работы, хорошего биологического кабинета.

Другой вариант представляют ученики с успешно формирующейся общественной направленностью, но плохо успевающие по тому предмету, с которым связано формирование их творческой индивидуальности. Причиной такого явления могут быть: самые разные: пробелы в знаниях из-за болезни, конфликт с учителем, смена любимого учителя, неуспеваемость по ряду других предметов и в связи с этим недобрая слава неуспевающего и неспособного ученика и т.д. Процесс самоутверждения такого ученика идет обычно не в той деятельности, которая способствовала бы формированию его творческой индивидуальности. В результате общественная направленность формируется на основе проявлений его силы воли, ловкости, смелости, мужества или обладания чем-либо (собакой, коллекцией марок, мотоциклом, велосипедом, лодкой и т.п.), что может им использоваться, например, в играх коллектива, благодаря чему он становится в них вожаком, организатором, официальным руководителем.

Развитие общественной направленности происходит у этой части детей со значительным опережением развития их творческой индивидуальности, эти процессы идут не только разобщенно, но даже и не одновременно, из-за чего общее становление личности связано с большими трудностями, срывами, случайностями.

Резко отличаются от всех остальных школьники, у которых творческая индивидуальность интенсивно развивается, а общественная направленность отсутствует. Чаще всего это дети, у которых рано проявились яркие творческие способности, но они никак не используются коллективом. Такой школьник полностью погружен в свое любимое дело, живет им, увлечен настолько, что его трудно от него оторвать. Все другие дела коллектива, не связанные с его увлечением, он воспринимает как потерю времени. Удовлетворяются и развиваются его творческие силы и способности в основном в деятельности вне школы (в специальных школах, студиях, секциях, Дворцах пионеров и клубах и т.д.). Часть такого типа ребят, которые хорошо учатся, имеют широкое общее развитие, первоначально не тревожат учителя и

не привлекают его особого внимания, считаясь благополучными. Другие, наоборот, настолько поглощены своим любимым делом, что плохо учатся, получают двойки, тяготят классного руководителя, а в жизни классного коллектива тоже стоят особняком, никому не мешают, погруженные в свое творчество, но никому и не помогают. Выглядят они индивидуалистами, а без педагогического вмешательства иногда со временем становятся таковыми, ибо в коллективе не создаются условия для своевременного формирования их общественной направленности. Между тем, эти условия создать не так уж трудно, включив ребят в коллективную деятельность, связанную с их творческим увлечением. Без этого формирование общественной направленности таких подростков становится делом случайным: или протекает с запозданием в школе, но уже связано с ломкой отношений личности такого ученика к коллективу, или выравнивается где-то вне школы, если его творчество находит высокую оценку и признание каким-либо внеклассным коллективом. Если же этого не происходит, то творческий и яркий человек может на всю жизнь сохранить некоторый налет индивидуализма, не научившись считаться с товарищами, трудиться с ними коллективно, не пытаясь свои большие творческие возможности использовать в общественно значимых целях. Творческая индивидуальность таких людей тоже развивается недостаточно, т.к. нет условий ее полного использования и реализации. Вне полноценного служения обществу ходит такая личность в роли "непризнанного гения", преувеличивая свои возможности и не умея применить свои творческие силы.

И, наконец, встречаются такие школьники, у которых и общественная направленность, и творческая индивидуальность формируются, но как та, так и другая — недостаточно, вне связи друг с другом. Эти учащиеся, как правило, не реализуют никаких официальных ролей в коллективе. Они не вызывают особого беспокойства ни у педагогов, ни у товарищей, т.к. никому не мешают, в какой-то степени пытаются жить интересами коллектива, подчиняются ему и особых хлопот не доставляют. Как творческие индивидуальности, они себя еще не нашли, не проявились



в коллективе, все виды деятельности исполняют добросовестно, но без заметных усилий и переживаний, без проявления творчества, без особой активности и интереса. Таких ребят иногда называют хорошими исполнителями, они любое дело готовы выполнить, но вместе с кем-то, при этом хотят, чтобы товарищи по классу были ими довольны, боятся им себя противопоставить, избегают высказывать собственное мнение. Изолированность процессов формирования общественной направленности и творческой индивидуальности таких учащихся вызывается обычно тем, что, ввиду недостаточно яркого проявления их творческих способностей и интересов, им дают поручения, совсем не связанные с их возможностями и особенностями. Поскольку выполнение этих заданий у них не очень получается из-за отсутствия определенных личных данных, поручения их тяготят, они выполняют их без всякого энтузиазма, и общественная направленность в этой деятельности формируется недостаточно.

Школьники с разным типом сочетания общественной направленности и творческой индивидуальности не обязательно имеются в каждом детском коллективе, особенно классном, и соотношение их разное: в одних коллективах больше школьников с ярко выраженной творческой индивидуальностью и общественной направленностью, в других менее благополучно с проявлением творческой индивидуальности, в третьих, — недостаточно учащихся с формирующейся общественной направленностью и т.д. В силу многих причин в отдельных коллективах в тот или иной период их развития может и не быть представителей какой-то из перечисленных групп.

От чего же зависит единство этих процессов, каковы те пути, следуя по которым, "зрелая личность становится похожей не на щепку, плывущую по течению, не на автомат с газированной водой — опустить монетку, и он "преломив" ее через свои внутренние условия, выдаст лимонад или шипение, — а на корабль, который встречает бури, обходит рифы, но все равно стремится идти своим курсом" (Додонов 1973, с.28).

Единству процесса развития творческой индивидуальности и

общественной направленности могут способствовать определенным педагогическим условиям, которые следует учитывать и целенаправленно создавать, т.к. сами они, без сознательного педагогического вмешательства, могут и не возникнуть.

Эти условия можно подразделить на четыре группы. Конечно, это деление весьма условно, но оно вызвано существованием разных аспектов педагогического вмешательства во взаимодействие коллектива и личности.

Первая группа условий вытекает из объективно сложившихся особенностей жизни конкретного детского коллектива, в котором преимущественно происходит процесс формирования личности школьника. Таких условий много, вплоть до особенностей материальной базы и специфики подбора педагогических кадров, выбора видов деятельности.

Вторая группа условий может быть охарактеризована как объективно существующие в данный момент особенности конкретной личности, влияющие на ее отношения с коллективом: ее преждевременное, нормальное или запаздывающее по сравнению с другими членами коллектива развитие, болезнь ребенка, уровень проявления способностей, характер и направленность интересов и т.д.

Третья группа условий связана с отношением коллектива к данной конкретной личности: признанием ее или непризнанием, уровнем ее престижа в коллективе, заинтересованности коллектива в проявлении творческих возможностей школьника, его положением в коллективе, ролями, которые он в этом коллективе выполняет.

И, наконец, четвертая группа условий определяется особенностями восприятия личностью всего того, что на нее действует в коллективе: своих отношений в коллективе, своей социальной роли в нем, своей творческой деятельности в коллективе, ее соответствия жизненным планам школьника и т.п.

Каждая из обозначенных групп условий требует особого педагогического вмешательства. Нет возможности рассмотреть здесь все условия. Остановимся лишь на тех, которые наиболее значи-

ми для слияния развития творческой индивидуальности и общественной направленности личности в единый процесс.

Одно из самых существенных условий первой группы — это соответствующая атмосфера коллектива. Она проявляется прежде всего в объективной потребности коллектива в ярких творческих личностях. Без потребностей детского коллектива в своих "интеллектуалах", общественных деятелях, умельцах, художниках, музыкантах нет подлинного простора, не создается полнотенных возможностей для их формирования.

В коллективах с такой атмосферой каждый детский талант, с одной стороны, находит себя, а, с другой, — личность, ощущая общественное признание, развивается не только ради своих индивидуальных целей, но и для коллектива, формируя тем самым свою общественную направленность. Если коллектив дорожит каждой творческой личностью, то и личность ощущает коллектив как арену своего самоутверждения, как неотъемлемое условие своего роста и расцвета.

Одно из проявлений подобной атмосферы в коллективе — наличие в нем установки на изучение творческих начал и возможностей каждой личности.

Поскольку проба сил, поиски себя, проявление всякого творчества возможно лишь в деятельности, важно чтобы она была разнообразной, коллективно организованной и имела творческий характер, чтобы для ребят были выражены ее общественно значимые цели, проявляющиеся в виде лично- и коллективно-ценных перспектив.

Чем разнообразнее виды деятельности, тем большее количество членов коллектива может проявить в ней свою творческую индивидуальность, а ее характер ставит школьников в условия деловой зависимости друг от друга, повышает в их глазах общественную значимость деятельности.

Разнообразие видов коллективной деятельности влечет за собой обилие общественных поручений, связанных с выполнением различных социальных ролей. Что же касается ярко проявляющейся творческой индивидуальности, для которой пока не имеется



адекватной деятельности в данном коллективе, то здесь требуется особенно пристальное внимание со стороны коллектива и педагогов: можно такого ученика сделать руководителем соответствующего кружка у более младших, включить в школьную олимпиаду по той или иной отрасли знаний и умений и ввести в жюри этого ученика, сделать лектором по его области знаний и т.д. Важно, чтобы были созданы условия, при которых творческая деятельность такого ученика в каком-либо виде становилась ценностью для коллектива, поскольку именно в этих условиях она станет основой для формирования общественной направленности личности.

Не может не играть весьма существенной роли в становлении творческой индивидуальности школьника его общение в коллективе. Оно или способствует ее росту, или тормозит, отвлекая, толкая на пути самопроявления и самоутверждения, не связанные с творческими возможностями данной личности.

Особенно важна связь преобладающего содержания общения данного школьника с общей творческой направленностью его личности. Стержнем такого содержания общения могут быть или непосредственно связанные с творчеством данного школьника интересы, или нечто их дополняющее из более широких сфер и областей знаний, или интересы, непосредственно с творческой спецификой не связанные, но расширяющие общий кругозор, общее развитие личности.

Влиять на содержание общения педагогу сложнее, чем на содержание деятельности, но косвенное воздействие путем возбуждения целенаправленного интереса группы, вызова на дискуссию, спор, творческий анализ какой-то области вопросов может многое дать не только тому школьнику, к которому педагог адресуется, но и всему коллективу.

Известно, что добровольный, свободный обмен мнениями о жизненных планах, обсуждение важных для школьника нерешенных вопросов с ближайшими друзьями, имеющими разные интересы, может дать личности импульсы для серьезных размышлений о своих творческих возможностях, если обстановка, побуждающая делить-

ся сокровенным возникает, например, в группе свободного общения и становится одной из возможных причин ее объединения.

Для успешного решения рассматриваемой в данном русле проблемы чрезвычайно важен учет объективно существующих особенностей индивидуального развития каждой конкретной личности, значительно влияющих на ее развитие в коллективе. Взять, например, ту или иную особенность физического состояния школьника (малый или чрезмерно большой рост, излишняя полнота, большая физическая сила или повышенная хрупкость и болезненность, хромота, глухота и т.д.), иногда многое определяющую в детских отношениях.

Малый рост для одного мальчика-подростка становится источником издевок сверстников и зависимого положения в классном коллективе, для другого — служит стимулом того, чтобы стать человеком, компенсирующим этот "недостаток" силой воли, командирством, постоянным и прочным лидерством.

Опережение сверстников в умственном развитии может вызвать уважение в коллективе и обеспечивать лидерство в нем, а может привести к изоляции, даже к полному неприятию, преследованиям, насмешкам.

Все это имеет непосредственное отношение к формированию творческой индивидуальности, так как иногда сильно мешает или способствует ее проявлению в детском коллективе. Если опережающее развитие способствует уважению и признанию школьника коллективом, то формирование его творческой индивидуальности находится в благоприятной ситуации. Вместе с тем у него же соотношение формирования творческой индивидуальности с общественной направленностью даже в этой благоприятной ситуации может пойти, по крайней мере, двумя путями: или общественная направленность будет активно воспитываться (если школьник свои индивидуальные интересы поставит на службу интересам коллектива), или, наоборот, пышно возрастет индивидуализм при полном подавлении общественной направленности (если школьник-лидер не будет считаться с коллективом и товарищами, подчинив интересы других и коллектива своим собственным). Бывает и

так, что, отверженный коллективом, такой школьник старается завоевать признание в нем и всячески проявляет свою творческую индивидуальность в интересах коллектива, или, наоборот, замыкается в себе, в своем индивидуальном творчестве, и тогда его общественная направленность формироваться не будет.

Все эти варианты требуют совершенно разных педагогических реакций, чтобы процесс развития личности школьника протекал более благоприятно.

Более благоприятное положение для развития творческой индивидуальности чаще складывается у тех учащихся, специальные способности которых проявляются в раннем возрасте. Такие дети чувствуют себя уверенно, привыкают к высоким оценкам себя со стороны окружающих, сначала взрослых, а потом и сверстников. Однако, осознавая себя яркими личностями, талантами, ребята иногда преувеличивают свои возможности, вступают в неправильные отношения с коллективом, и в этом случае затрудняется формирование их общественной направленности. Привыкнув чувствовать себя особенными, заслуживающими не такого отношения, как все, они порой пытаются встать над коллективом, преувеличивать свои возможности, и тогда даже адекватную их личности оценку коллектива воспринимают как заниженную, начинают обиды, уход в себя, отрыв от сверстников, нарушение или сильное ослабление процесса формирования общественной направленности.

Школьники с поздним развитием способностей иногда сами привыкают считать себя "серыми", неинтересными, у них чрезмерно развивается чувство неуверенности. Коллектив сверстников может, при отсутствии нужного педагогического вмешательства, их третировать, не проявлять к ним интереса. И такое отношение уже не изменится, когда в старших классах способности у ребят разовьются и проявятся.

Процесс формирования творческой индивидуальности и общественной направленности затруднен у школьников, у которых способность к той или иной деятельности не совпадает с успеваемостью по учебным предметам, связанным с развитием и формиро-



ванием соответствующих способностей. Например, ученик, способный к техническому конструированию, но не успевающий по математике и физике (часто он из-за увлеченности делом недостаточно занимается приготовлением уроков по этим предметам) попадает в неблагоприятные условия, т.к. у него происходит разрыв между конструктивно-практической и познавательной деятельностью.

Без действительных учебных успехов чаще всего не возникает и признания коллективом, что отталкивает неуспевающих от класса, школы, несмотря на явно проявляющиеся способности.

Таким образом, установление адекватного соотношения между развитием способностей и успеваемостью школьников является одним из существенных условий нормального формирования их творческой индивидуальности и общественной направленности.

Рассмотрим теперь зависимость эффективности процесса формирования творческой индивидуальности и общественной направленности от положения школьника в коллективе.

В системе мотивов выбора той или иной деятельности в коллективе школьник зачастую руководствуется не особенностями своей творческой направленности, не своими способностями и интересами, а престижностью этого вида деятельности в кругу сверстников, мерой ее ценности в данном коллективе. К сожалению, это может приводить к тому, что, добровольно включаясь в общественно значимую, но не соответствующую его творческим возможностям деятельность, школьник сам тормозит развитие своей индивидуальности, а переключить его с одного вида деятельности на другой бывает нелегко. Иногда это удается только повышением престижа нужной ему деятельности в коллективе.

Особенно неблагоприятно складывается процесс формирования творческой индивидуальности и общественной направленности у учащихся, не признанных коллективом, не умеющих добиться достойного положения среди сверстников.

Социально-психологические исследования (Киричук 1970, с. 147; Лехестик 1970, с. 141) показывают, что отверженные имеют почти в каждом детском коллективе. Поскольку социометриче-

ский статус, особенно отверженность, — довольно устойчивое явление, влиять на процесс развития творческой индивидуальности и общественной направленности отверженных учащихся особенно трудно. Здесь требуется специальная, длительная и целенаправленная, педагогическая работа по изучению творческих возможностей этих учащихся и показ их коллективу любыми средствами, вплоть до организации во имя этого специальных дополнительных видов деятельности в коллективе, соответствующих способностям этих учащихся. Ясно, что изменение положения отверженных в коллективе и процессы активного формирования их творческой индивидуальности и общественной направленности теснейшим образом взаимосвязаны и способствуют разностороннему развитию личности.

Следующим условием успешного слияния процессов развития творческой индивидуальности и общественной направленности личности является благоприятная роль, которую реализует школьник в коллективе.

Педагогу необходимо видеть, соответствуют или не соответствуют социальные роли школьника в коллективе формированию его творческой индивидуальности, причем роли как внешне выраженные, так и скрытые, требующие изучения данной личности и ее отношений с коллективом.

Наконец, важно знать, через какие группы, официальные или неофициальные, входит школьник в детский коллектив, каково влияние на него этих групп, способствуют ли они проявлению и развитию его творческих возможностей в коллективе, обеспечивают ли формирование общественной направленности.

Группа может быть адекватной и не адекватной творческим возможностям школьника, обеспечивающей ему вхождение в коллектив в соответствии с его творческой индивидуальностью.

Иногда, чтобы коллектив признал ценностью творческие проявления того или иного школьника, можно действовать через изменения мнения о нем в группе, через укрепление его положения в группе или через намеренную смену групп, в которые входит школьник (Буданов 1972; Новикова 1971).

Рассматривая группу как сферу самовыражения и творчества личности, как место пробы ее сил и выражения активности и направленности, стоит подумать о способах более целенаправленного использования групп для эффективного проявления творческих возможностей каждого школьника в коллективе,

Для процессов развития творческой индивидуальности и формирования общественной направленности особенно важно соотношение самооценки личности с восприятием ею общественной оценки. Такое соотношение может быть разным, приводя к неодинаковым последствиям.

Если творческая индивидуальность ярко проявляется, самооценка соответствует действительности, а оценка коллектива адекватна. Это соотношение способствует дальнейшему становлению творческой индивидуальности, ее активному проявлению в коллективе и формированию на основе реализации творческих возможностей личности ее общественной направленности.

Когда творческая индивидуальность яркая, самооценка завышенная, а оценка коллектива правильная или заниженная, — школьник может быть обижен на коллектив из-за недостаточного, на его взгляд, признания, и это может мешать формированию общественной направленности.

Еще сложнее обстоит дело, если творческая индивидуальность запаздывает с развитием, не проявляется в коллективе, самооценка завышена, а оценка коллектива адекватна: при таком соотношении и творческие возможности личности не реализуются в коллективе, и коллектив может не признавать, отвергать такую личность, и общественная направленность такого школьника не формируется. Он может замкнуться, у него начинают развиваться эгоистические и индивидуалистические качества.

При заниженной самооценке, если включить школьника в деятельность, соответствующую его творческим возможностям, и добиться его признания коллективом, можно вызвать изменение этой самооценки, повышение активности личности и более быстрый процесс формирования ее общественной направленности.



"Сравнивая себя с другими людьми в процессе трудовой, учебной и других видов деятельности, человек замечает в себе то, что сначала замечал у других, в результате чего приходит к осознанию своих поступков и действий, их мотивов и целей, продуктов своей деятельности, своего отношения к другим людям, научается правильно оценивать свои физические и умственные силы" (Чамата 1960, с.94). Самооценка, самосознание, самокритика – все эти процессы протекают у школьников в коллективе более интенсивно при адекватном отношении коллектива к личности в целом, в том числе и к ее творческой индивидуальности.

Другой ряд процессов: самореализация, самовыражение, самоутверждение, самоусовершенствование, самовоспитание – также непосредственно влияют на развитие творческой индивидуальности и общественной направленности и могут ускорить слияние их воедино.

Например, если процесс самоутверждения школьника происходит через активное проявление каких-то граней его творческой индивидуальности в коллективе и сверстниками эти проявления признаются, высоко оцениваются, повышая престиж данного школьника, то такое самоутверждение сопровождается, как правило, и ростом общественной направленности (Карпук 1975).

И наоборот, самоутверждение через что-то случайное, не связанное с творческими возможностями личности, значительно тормозит становление творческой индивидуальности, а на формирование общественной направленности может влиять двояко; активизируя, – если самоутверждение связано с ценностями коллектива, и замедляя, если самоутверждение проявляется в антиколлективных или асоциальных формах.

И еще об одном факторе – формировании и осознании школьником своих жизненных планов. Важность процесса формирования жизненных планов для разностороннего развития личности, в том числе и для развития творческой индивидуальности, уже подвергалась специальному исследованию (Вербова 1972). Влияние разного уровня сформированности жизненных планов на об-

ественную направленность личности зависит от меры их соответствия тем коллективным ценностям, на которые ориентируется школьник.

Положительное отношение к жизненным планам, к реально проявившимся ярким способностям личности в том или в другом виде деятельности может усилить воздействие жизненных планов на развитие творческой индивидуальности школьника. В самом деле, когда коллектив признает жизненные планы того или иного школьника, а школьник видит в своем призвании средство самоутверждения в коллективе, когда значительно активизируется в жизни коллектива проявление его талантов, связанных с призванием, — интенсивнее идет сам процесс развития творческой индивидуальности, а поскольку творческая деятельность такого школьника подчинена интересам коллектива, — эффективнее протекает процесс формирования его общественной направленности.

Разделение условий, способствующих слиянию развития творческой индивидуальности и общественной направленности в единый процесс, на группы проведено нами в целях их анализа и показа специфики воздействия на личность. В повседневной же жизни детских коллективов все условия друг с другом переплетены, перестройка одного зачастую вызывает изменение другого и даже всей совокупности условий.

#### 4.3. Особенности развития индивидуальности школьников разного возраста в коллективе

В.И. Максакова

Влияние коллектива сверстников на процесс индивидуального развития его членов весьма существенным образом зависит от их возраста, ибо возраст, являющийся, по выражению Л.С.Виготского, "замкнутым в себе целым, единством отдельных сторон и различных черт", характеризуется довольно типичными для определенной возрастной группы детей проявлениями. Возрастные особенности сказываются в индивидуальных проявлениях ребенка, определенным образом окрашивают индивидуальный облик конкретной личности, скрадывая или, наоборот, подчеркивая отдельные ее свойства.

Границы возраста, динамика возрастных особенностей, их содержание, формы и степень проявления, значимость для индивидуальной истории развития во многом зависят от сложившихся индивидуальных и типологических свойств данной личности, существуют лишь внутри и в единстве с ними.

Возрастное развитие опосредуется как биологическими, так и прежде всего социальными факторами. С возрастом все больше повышается роль общественно-исторических и микросредовых условий, роль "социальной ситуации развития" в формировании индивидуального облика человека.

Известно, что для каждого возраста характерны определенные изменения в организме ребенка. Существенным образом меняется социальная позиция личности, ее мировоззрение, ценностные ориентации. Внутренние процессы, характерные для возрастного развития, сопровождаются и внешними проявлениями: новыми особенностями поведения, усложнением содержания деятельности, знаний и конкретных умений, изменением направленности интересов и круга общения и т.д.

С точки зрения развития индивидуальности, каждый возраст создает специфические (не всегда полностью известные науке) условия для повышения определенных возможностей личности ребенка, для совершенствования ее интеллектуальной, волевой, эмоциональной сфер.

Те или иные внутренние предпосылки развития, наиболее



доступные внешним воздействиям в разные возрастные периоды, могут усиливаться, активизироваться социальными условиями. Тогда они закрепляются в личности, становятся ее качествами и определяют ход ее дальнейшего индивидуального развития.

В каждом возрасте детский коллектив воздействует на развитие личности в целом. Но вместе с тем коллектив каждого определенного возраста имеет повышенные возможности влияния на развитие отдельных граней индивидуальности.

Разумеется, в каждом возрасте отдельные проявления индивидуальности обнаруживаются у разных школьников не одинаково. Это зависит от многих особенностей конкретной личности и условий ее развития. Но есть и такие стороны индивидуальности, проявление которых наиболее свойственно определенной возрастной группе детей, и в то же время именно в этом возрасте эти стороны индивидуальности наиболее поддаются педагогическому воздействию, влиянию коллектива сверстников. Среди таких проявлений индивидуальности мы выделяем в младшем школьном возрасте – самостоятельность, у подростков – самосознание и интерес к творчеству, у старшеклассников – самоутверждение во взаимосвязи с общественной направленностью личности.

#### 4.3.1. Развитие самостоятельности как существенной черты индивидуальности младшего школьника

Е.Г. Михайловский

Самостоятельность как черта личности проявляется у детей довольно рано, уже к двух-трехлетнему возрасту.

Три основных момента раскрывают понятие самостоятельности ребенка: желание, стремление осуществить деятельность или поведение без посторонней помощи, вне чьего-то непосредственного руководства и управления; сформированность умений, которые позволяют ребенку выполнить определенную деятельность или осуществить определенное поведение самостоятельно; определенная позиция (положение свободы), когда ребенок может или вынужден действовать вне руководства взрослого.

Самостоятельность теснейшим образом связана с индивидуальностью человека, вернее сказать, самостоятельность есть форма проявления индивидуальности, ибо последняя предполагает превращение личности своих способностей и энергии в привычки и действия, с помощью которых она влияет на других людей. Чем ярче индивидуальность, чем разнообразнее формы и приемы самопроявления и самоутверждения ребенка в детском коллективе, тем, следовательно, сильнее развита его самостоятельность.

Проявления индивидуальности, которые обогащают взаимоотношения и деятельность детского коллектива, мы будем рассматривать как одно из ведущих проявлений самостоятельности ребенка в коллективе.

Самостоятельность, являясь сложным, многоплановым качеством личности, по-разному проявляется и воспитывается в различных жизненных ситуациях. Может быть самостоятельность как бы индивидуального порядка, когда ребенок ставит перед собой определенные задачи и стремится их решить, когда его деятельность осуществляется строго индивидуально, вне связи с деятельностью других детей. Например, совет дружины объявляет конкурс на лучший рисунок. Деятельность каждого участника строго индивидуальна и самостоятельна. Каждый пионер выбирает сюжет рисунка, композицию, средства выполнения (карандаш, тушь, краски и т.п.), у каждого своя манера исполнения и т.п. И хотя результаты деятельности пионеров являются коллективными, сама деятельность каждого отдельного пионера носит строго индивидуальный характер.

Развитие индивидуальной самостоятельности выступает как первоочередная задача особенно в первом-втором классах, когда учителю необходимо формировать у каждого ребенка навыки самообслуживания, чтобы он мог без помощи со стороны следить за своей одеждой, обувью, учебными принадлежностями, уметь правильно распределять время между отдыхом и приготовлением уроков, спланировать свою учебную деятельность и т.п.

Уже в 1-2 классах дети приобретают первые элементарные навыки коллективной деятельности в октябрятской звездочке. Здесь еще не стоит задача научить октябрят самостоятельной

организации какой-либо групповой деятельности. Вполне достаточно приучение октябрат к тому, чтобы они не мешали друг другу, не конфликтовали, а пытались бы сами найти выход из возникающих затруднений.

Несколько иной характер носит самостоятельность ребенка в коллективной деятельности, в которой он занимает определенное место, а результаты его деятельности приводят к успеху или неудаче общего дела. Чтобы быть полноправным членом коллектива, ребенок должен овладеть различными видами коллективной деятельности, научиться осуществлять их совместно с другими ребятами. Например, группа детей убирает класс. Их деятельность разбивается на ряд операций: первый ребенок протирает влажной тряпкой парты и просматривает, чтобы в партах не осталось мусора, второй сдвигает парты, третий подметает пол, четвертый ставит парты на место. Деятельность каждого связана с деятельностью любого другого.

Она может быть исполнительской и самостоятельной. Если ее предлагает осуществить, организует и контролирует учитель, то деятельность детей носит исполнительский характер. Но если предложение осуществить данную деятельность исходит от школьников, если они сами сумеют организовать ее и контролировать качество результатов своего труда, то та же деятельность приобретает совершенно иной характер и становится самостоятельной.

Теперь попытаемся проанализировать, почему одна и та же коллективная деятельность может выступать, с одной стороны, как средство воспитания исполнительности, с другой — как средство развития самостоятельности ребенка.

На каждом этапе разворачивающейся деятельности, т.е. при выдвижении цели, планировании, организации, реализации, контроле, ребенок по отношению к ней может занимать позиции организатора или исполнителя.

При постановке цели (задачи) и при планировании младшие школьники обычно проявляют всеобщую активность и нередко в силу недостаточного жизненного опыта предлагают такие дела и мероприятия, возможность осуществления которых весьма далека от действительности. Нередко в некоторых коллективах часть



детей не участвует в обсуждении тех дел и мероприятий, которые намечаются для коллективного осуществления. Вопросы постановки цели и планирования, т.е. какая, когда и где будет осуществлена деятельность, обычно не вызывают больших затруднений у младших пионеров.

Но для того, чтобы коллективная деятельность осуществлялась и была доведена до конца, необходимо расчленение деятельности на отдельные операции и четкое распределение частичных заданий. Здесь-то и возникают у ребят затруднения. Младшим школьникам трудно организовать деятельность, т.е. определить, кем и как, какие операции и действия будут производиться и каков тот частичный продукт каждого, который приведет к общему результату. При организации деятельности младшие школьники часто ориентируются на одних и тех же детей класса, предлагая им ведущие роли в той или иной деятельности, в то время как некоторая часть детей вообще никаких ролей не выполняет. Кроме того, актив класса сам "захватывает" наиболее интересные или "выгодные" роли в той или иной деятельности.

Наиболее предприимчивые дети обычно осуществляют руководство деятельностью, т.е. контролируют исполнение тех или иных заданий, а в случае нарушения деятельности могут ее перорганизовать таким образом, что она осуществляется и доводится до благополучного конца.

Если мы рассмотрим структуру пионерского отряда, то обнаружим, что позиции председателя, члена совета отряда, звеньевского, есть те позиции, те роли, которые в процессе коллективной деятельности способствуют воспитанию самостоятельности и других близких ей качеств, в то время как роли рядовых пионеров нередко способствуют воспитанию лишь исполнительности. Причем эти позиции или роли возникают не в деятельности, а до ее появления, ибо обычно сначала пионерский отряд оформляется организационно, а уже потом выражает цели или задачи, планирует, организует и осуществляет различные виды деятельности.

Рассматривая пионерский коллектив, необходимо помнить о существовании неформальной его структуры, которая определен-

ным образом влияет на осуществление деятельности. Причем в одних случаях это влияние может мешать осуществлению деятельности, а в других — обогащать ее. Неофициальные лидеры создают свою систему взаимоотношений, способствующих формированию самостоятельности. В то же время роли детей непопулярных, выпадающих из коллектива, создают взаимоотношения, которые воспитывают личность конформную, не способную к собственной активности и инициативе.

Сочетание лидер-организатор рождает наиболее выраженный тип авторитета, который создает у ребенка и наиболее выгодную позицию в развитии его индивидуальности и самостоятельности. В этом случае другие члены детского коллектива или группы попадают под его влияние, что нередко создает у них пассивное отношение к деятельности, исполнительскую позицию в ней. Лидер-организатор как бы "забывает" других детей своим авторитетом и своей активностью, что заставляет других членов коллектива быть простыми исполнителями, несамостоятельными участниками коллективной деятельности.

В сознании некоторой части учителей укрепилось мнение, что наличие в классе группировок и лидеров якобы мешает организации и сплочению коллектива, проведению воспитательной работы в пионерском отряде. В действительности дело обстоит иначе: группировки и лидеры всегда существовали и будут существовать, важно лишь, чтобы в коллективе не появлялись группировки с отрицательной направленностью, а уж коли они возникли, то учителю необходимо нейтрализовать их лидеров.

Наличие двойной структуры детского коллектива раскрывает перед педагогом и два основные пути развития коллективной самостоятельности у каждого ребенка: с одной стороны, педагог должен хорошо изучить и знать, какие способности уже развиты у ребенка, т.е. в каких видах деятельности он может занять лидерскую позицию, и помогать ему в этом; с другой стороны, педагог организует воспитательную работу в детском коллективе таким образом, чтобы обеспечить воспитание организаторских способностей у каждого ребенка. Для этого используется сменность членов совета от-

ряда и звеньевых, организуется множество различных советов по подготовке и проведению самых разнообразных мероприятий и т.п.

Наличие группировок и лидеров в коллективе младших школьников обогащает его жизнь и деятельность. Причем очень редко встречаются лидеры, которые выделялись бы во всех видах деятельности, имели бы развитые способности во всех областях. Каждый новый вид деятельности выдвигает и нового лидера. Система лидерства создает и систему оптимальных позиций, в которых каждый ребенок может развить свою самостоятельность.

Лидеры оказывают на коллектив наибольшее влияние. В силу своего положения личность лидера наиболее свободна, его индивидуальность раскрывается наиболее полно, самостоятельность формируется гораздо быстрее, чем у других членов коллектива.

У детей младшего школьного возраста ярко выражено стремление к состязанию. П.П.Блонский очень точно определил: "...состязание проникает всю активность ребенка, он вечно с кем-нибудь состязается: бежать — кто быстрее, бороться — кто сильнее, прыгать — кто выше и т.д. Правильнее, однако, назвать это не соперничеством, конкурированием, но состязанием в героизме. Ребенок этого возраста — герой или стремится стать таковым" (1927, с.105). Таким образом, ребенок актуализирует свои способности, свою индивидуальность для того, чтобы занять в коллективе определенное место, определенную позицию, которая обеспечивает признание его способностей, его индивидуальности.

Хотя у ребенка младшего школьного возраста основным, ведущим и развивающим видом деятельности является учение, интерес к учебе не вытесняет у него влечения к игре. Игра приобретает новые формы и новое содержание. Для младших школьников характерны игры с правилами, с разбивкой на команды, где присутствуют элементы, с одной стороны, борьбы, соревнования, с другой, — поддержки и выручки. Дети заинтересованы не только самим процессом игры, но и ее исходом, результатом. Среди разнообразных игр детей младшего школь-



ного возраста значительное место начинают занимать игры-соревнования, в которых происходят соревнования между группами детей или отдельными игроками. Появляется интерес к интеллектуальным играм с правилами: лото, шашки, домино, у некоторой части ребят — шахматам.

Младший школьник вносит в коллектив свою систему ценностей (знания, умения, вещи и т.д.), проявляет свои способности в различных видах деятельности, устанавливает отношения с другими членами коллектива. Причем почти каждый нормально развитый ребенок старается занять в детском коллективе наиболее благоприятную для себя позицию, но это удается не каждому. Влияние ребенка на детский коллектив зависит от уровня развития его способностей, от социального опыта, от способностей к ориентировке, от организаторских способностей и т.п. — от всего того, что определяет его индивидуальность.

Развитие самостоятельности ребенка в детском коллективе связано со степенью развития его индивидуальности и с его влиянием на коллектив: чем более он самостоятелен, тем большее влияние оказывает на коллектив. В свою очередь, степень влияния на коллектив, уровень развития самостоятельности младшего школьника зависит от того положения, которое он занимает внутри детского коллектива.

Детский коллектив младших школьников, особенно первоклассников, в целом почти зеркально отражает отношение учителя к каждому члену коллектива. Те ученики, к которым учитель относится с большей симпатией, пользуются большей популярностью среди детей, и, наоборот, отношение к ребятам, которые по каким-либо причинам порицаются учителем, которые часто нарушают его требования, получают замечания, — в большинстве случаев отрицательное.

Кроме того, в своей оценке конкретной личности младшие школьники проявляют категоричность, исходят только из своего субъективного отношения к ней. Они часто совсем не замечают отрицательных сторон в поведении понравившегося им человека и положительных сторон в поведении и облике не понравившегося. Все это во многом определяет положение каж-

дого младшего школьника. в коллективе.

Различный уровень самостоятельности неразрывно связан с другими компонентами структуры личности, ибо высоко развитые интересы, способности, самосознание задают и высокий уровень развития самостоятельности.

Таким образом, в младшем школьном возрасте в практической деятельности детей в коллективе закладываются те основы самостоятельности, которые проявляются и реализуются в дальнейшем и непосредственно влияют на весь процесс формирования индивидуальности школьника.

#### 4.3.2. Становление самосознания и интереса к творчеству в коллективе подростков

В.И. Максакова

Свои особенности в развитии индивидуальности под влиянием коллектива имеют и подростки.

Естественной основой становления индивидуальности в подростковом возрасте является бурное физическое развитие и совершенствование психических функций, а решающим условием — новая социальная ситуация развития ребенка. Подросток расстается с начальной школой, переходит в среднюю с предметным преподаванием, с более высокими требованиями к самостоятельности, мышлению, памяти и т.д. Подавляющее большинство советских подростков — пионеры, что связано с повышением нравственных норм и требований, с осознанием своей принадлежности к многомиллионной общественно-политической организации, со стремлением реализовать права и обязанности юного ленинца, с расширением содержания и видов деятельности.

Исследователями процессов развития ребенка подчеркивается важная роль подросткового периода как кульминационного возраста, когда дети всех уровней овладевают "принципом постоянства", когда все основные психические механизмы налицо, когда "факторы культуры становятся важнее факторов развития", когда индивидуальные различия более заметны, чем возрастные (Валлон 1967, Заззо 1967, Пиаже 1967).

В связи с этим для подростков характерно как возрастание любознательности, интереса к познанию нового, к разгадыванию неизвестного, таинственного, так и усиление стремления реально проявить и утвердить себя среди сверстников в конструктивной, творческой, сложной деятельности. В этот период игра ребенка переходит в фантазию подростка, которая более богата и развита, чем у юности и взрослого, хотя и не так продуктивна. Подростки всегда с удовольствием участвуют в творческих играх, драматизациях, театрализованных представлениях.

Индивидуальность подростка может выражаться в таких неоднократно отмеченных исследователями общевозрастных проявлениях, как стремление сделать все самому, желание казаться и быть взрослым, а также в росте критичности мышления, в появлении элементов критического отношения к взрослым, повышении уровня осознания себя, качественном изменении интереса к творчеству.

Интерес к творчеству у подростков проявляется в положительном отношении к заданиям в различных видах деятельности, требующим напряжения сил, активной работы мысли, смекалки, воображения; в эмоциональном подъеме при выполнении этих заданий; в негативном отношении к работе, носящей репродуктивный, воспроизводящий характер, не требующей самостоятельности, преодоления сложившихся стереотипов, введения непривычных способов и приемов действия. Одни дети проявляют интерес к творчеству в любой ситуации как постоянное свойство личности, другие — эпизодически, в определенных видах деятельности, в специальных ситуациях, в отдельные моменты.

При этом нередко случаи сильного расхождения уровня творчества подростка в разных сферах его деятельности: учебной, внеклассной, кружковой, в решении каких-то практических задач, в сфере самообразования и т.д. В связи с этим судить о творческих возможностях, о склонности к творчеству по проявлениям активности подростка в отдельных видах деятельности, на наш взгляд, недостаточно. Необходимо рассматривать все поведение детей в целом в ас-



пекте развития созидательных сил личности. Важно отметить, что берет подросток из окружающего и во что трансформирует в процессе своей деятельности, общения и отношений со сверстниками, происходит ли превращение индивидуальных особенностей в реальные творческие силы личности.

Существует определенная зависимость между степенью развития интереса к творчеству и уровнем осознания себя. Под осознанием себя как личности имеется в виду представление ребенка о своих достоинствах и недостатках, чертах своего характера и внутренних силах, о своих отношениях с другими людьми, своей роли в коллективе, в среде сверстников.

Осознание себя личностью проявляется у подростка как ярко выраженный интерес к внутреннему миру человека (вначале — литературных героев, товарищей, затем — своему собственному); как попытка анализа и оценка поступков, особенностей, возможностей своих и других людей; как стремление перестраивать свое поведение в зависимости от оценки сверстников, заниматься самовоспитанием; как определенная эмоциональная окрашенность отношений с окружающими. Осознание себя включает и понимание особенностей своего интереса к творчеству, своих реальных возможностей в этом плане. В подростковый период, в отличие от детства, это становится особенно необходимым для дальнейшего совершенствования созидательного потенциала личности, для удовлетворения творческих интересов. В то же время представление о себе, о своих творческих силах, созидательной роли в жизни коллектива и пр. формируется в ходе реализации стремления и интереса к творческому участию в решении задач индивидуальной и — в значительно большей мере — коллективной деятельности.

Развитие индивидуальности подростка, в том числе совершенствование осознания им себя и интереса к творчеству, происходит под определяющим влиянием коллектива сверстников. Подросток чрезвычайно остро ощущает свою принадлежность к коллективу, необычайно чувствителен к мнениям и отношениям сверстников, активен в коллективной деятельнос-

ти и общении.

Коллективная деятельность и общение представляют для него главный интерес. Именно на этот возраст приходится расцвет групповых игр, укрепление и развитие дружеских групп по интересам, а не только по принципу "мы - соседи", интенсивный поиск верного друга, повышение значимости и расширение круга общения. Именно в этом возрасте содержание общения становится настолько значимым для подростка, что он даже способен мириться с зависимым статусом в дружеской группировке.

Причем у одиннадцати-двенадцатилетних тяга к сверстникам, к общению с ними порой значительно преобладает над контактами с представителями других возрастных групп. Пятиклассники, например, категорически отказались работать в разновозрастном отряде вместе с учащимися четвертых, седьмых и восьмых классов. В качестве партнеров для них более приемлемы были шестиклассники, но и с ними они взаимодействовали с трудом. А со сверстниками - даже не одноклассниками - общались и работали плодотворно и с удовольствием.

Подростки дорожат своей связью с коллективом сверстников и готовы любыми средствами добиваться его признания. Отношение коллектива, товарищей становится настолько значимым в этом возрасте, что конфликт в семье не вызывает чувства одиночества при сохранении нормальных отношений с коллективом. Если такое чувство и возникает, то только в результате конфликта с одноклассниками, и тогда оно не снимается даже при благоприятных отношениях дома (Драгунова 1972).

Ради признания в коллективе подростки - это особенно свойственно девочкам - значительно повышают свою активность, инициативность и ответственность в общественной деятельности, в учебе. Другие стремительно расширяют круг своих увлечений, видов деятельности, сферы общения. Третьи, - как правило, те, кто недоволен своим положением в коллективе, - прибегают к различным выходкам и одиозным поступкам (мальчики) или стремятся командовать, занимать ведущие,

значительные посты в классе, отряде (чаще девочки).

Психологи отмечают у подростков неизмеримо усиливающуюся потребность в осознании себя, которое начинает приобретать новое качество, поднимается на новый уровень: впервые проявляется осознанный интерес и попытки к самовоспитанию, к своему внутреннему миру. Причем у девочек этот интерес устойчивей, а попытки — продуктивней, чем у мальчиков. Девочки более сосредоточены на личных переживаниях, уже умеют осознавать свои недостатки, корректируют свое поведение более сознательно. В этом возрасте начинается анализ своего внутреннего мира, своих особенностей, возможностей, сравнение себя с другими детьми, взрослыми.

Самооценка же младшего подростка постепенно автономизируется от оценок, которые дают ему учителя и другие взрослые. Разница между потребностью младшего подростка к самопознанию и уровнем, на котором оно находится, порождает (особенно у мальчиков) завышенную самооценку. Подросток видит себя таким, каким хочет быть, т.е. достойным человеком. Для того, чтобы стать таким, каким он себе кажется, ребенок должен верить в себя и оценивать свою личность достаточно высоко. Высокая самооценка отражает младшего подростка от пессимизма. Она стимулирует стремление его к новым успехам, может стать объективной предпосылкой и важной движущей силой развития индивидуальных возможностей подростка, его творческой самобытности. Поэтому завышенную самооценку младшего подростка в большинстве случаев не следует разрушать, вместе с тем развивая у него самокритичность, чтобы оценка своих возможностей становилась все более адекватной, а не порождала излишнюю самоуверенность и самовлюбленность.

Высокая чувствительность к мнению ровесников повышает мотивационную силу социальных ожиданий и требований коллектива, помогает осознанию его норм и ценностей, приводит подростка к изменению своего поведения в соответствии с этими ожиданиями и нормами. В процессе становления личности это может играть как положительную, так и отрицательную роль, в зависимости от содержания коллективных



норм и требований, от ценностных ориентаций коллектива.

Подросток тянется не к любому коллективу. Его больше всего привлекает то объединение детей, где, как ему представляется, он получит возможность выразить себя, доказать свою зрелость, утвердиться в своих возможностях, сохранить высокую самооценку.

В силу названных возрастных проявлений установить внутренний контакт с подростками, завоевать их признание и доверие можно только стоя на позициях уважения к личности и равноправия всех членов коллектива. Подростки должны чувствовать и знать, что каждый из них интересен и необходим педагогу; что мнение каждого всегда будет выслушано и обдумано педагогом, что между воспитателем и каждым ребенком есть своя "личная ниточка" (Л.А.Левшин), которая не растворяется в общих связях взрослого с коллективом.

Особенно важно учитывать это при организации внеклассной деятельности подростков, где педагог прежде всего призван консультировать, советовать, помогать и как можно меньше — приказывать, запрещать, морализировать.

К сожалению, педагоги часто не осознают специфику своей позиции в работе с подростками. Некоторые воспитатели чрезмерно увлекаются своей ролью наставляющего, непогрешимого, всегда больше всех знающего человека. Они требуют безусловного подчинения себе во всех ситуациях, не признают за подростками права иметь мнение, не во всем совпадающее с точкой зрения взрослого, своеобразно проявлять себя. При такой позиции невозможно положительное влияние личности педагога в использовании сил коллектива на развитие индивидуальности его воспитанников.

#### 4.3.3. Совершенствование социально-полезного самоутверждения старшеклассников

И.А. Карпик

Развитие индивидуальности в старшем школьном возрасте тесно связано с самоутверждением, с тем, насколько характер и выбираемая для самоутверждения сфера соответст-

будут творческим возможностям личности.

Обострение потребности в самоутверждении у старших школьников обусловлено конкретной социальной ситуацией развития в данном возрасте: требования, которые предъявляет к нему общество; правами и обязанностями, которые он обретает; возможностями и потребностями, которые возникли в предшествующий период и остаются актуальными и на данном этапе.

Эта ситуация ставит старшеклассника перед реальной необходимостью определить свое будущее в профессиональном и более широком — социальном и нравственном плане, выбрать, кем и каким быть.

Такая необходимость "выбора себя" обостряет стремление старшеклассника к самоутверждению, превращая его в важную потребность.

Одна из особенностей самоутверждения в ранней юности — нестабильность и даже порой противоречивость выбора его форм, средств. Отсюда отмечаемые исследователями диаметрально противоположные формы поведения юности: искания, сомнения — и стремление всех поучать; стремление выделиться в массе иногда даже ценой грубости, озорства — и конформизм; стремление искать свои пути — и подражание; повышенная жажда активности, стремление к героическому — и неумение преодолеть рядовые трудности; стремление подчеркнуть свою взрослость — и обостренная нужда в советах, внимании, заботе старших.

Другая особенность самоутверждения в ранней юности — несоответствие его внутренних и внешних проявлений.

Формирование мировоззрения, своего отношения к окружающему, осознание уникальности своей личности вызывает потребность во внутреннем самоутверждении — потребность самосовершенствования, самовоспитания. Удовлетворение ее реализуется в воспитании своего характера, выработке силы воли, принципиальности, умения быть собой и отстаивать принятые ценности и установки.

Стремление же обрести определенную позицию в коллективе, стиль благоприятного положения во внутриколлектив-

них отношениях, выбор референтной группы, принятие стиля ее поведения — все это проявления личности внешнего самоутверждения. Несоответствие внутренних установок личности и внешнего проявления себя порождает многочисленные проблемы и конфликты.

Обществу, решающему задачу формирования всесторонне развитого, гармоничного человека, важно, чтобы стремление личности к самоутверждению выражалось в социально-приемлемых формах, чтобы личность могла наиболее полно реализовать свои творческие возможности. Это обстоятельство делает необходимым изучение процесса влияния коллектива на самоутверждение личности как одно из проявлений индивидуальности.

Одним из важнейших путей корректировки этого процесса является педагогическое воздействие на личность через организацию жизнедеятельности коллектива.

Лишь коллектив, объединенный различными, но общественно значимыми видами деятельности, предоставляющий возможность "попробовать себя" в разных социальных ролях, спаянный высоко гуманными внутриколлективными отношениями, может быть полноценным фактором самоутверждения личности.

Ценностные ориентации коллектива, трансформирующиеся в установке каждой личности, а также положение учащегося в системе внутриколлективных отношений влияют на оптимальность самоутверждения старшего школьника.

Особенно велика в этом процессе роль классного коллектива. Обязательность и длительность обучения ребенка в школе, стабильные программы обучения и воспитания, отражающие "социальный заказ" общества, способствуют тому, что объективно классный коллектив становится для школьника эталонной группой (независимо от того, сознает он это или нет), которая реально осуществляет целенаправленное и систематическое влияние ценностных ориентаций общества на всех без исключения детей. •

Внимание к развитию индивидуальности ребенка как одна из важнейших функций детского коллектива социалистического типа способствует тому, что в классном коллективе потребность самоутверждения может быть реализована каждым школь-



ником в соответствии с его индивидуальными способностями и возможностями.

Долголетнее и обязательное соприкосновение каждого ученика с коллективом сверстников, обязательность участия школьника в жизнедеятельности этого коллектива, его связях с другими коллективами, возникновение тех или иных отношений школьника к окружающему дают возможность педагогу увидеть достоинства каждого.

Школьник как член коллектива участвует в широко организованной познавательной деятельности, в рационально продуманной общественной работе и самоуправлении, в производительном труде, выполняет хозяйственные задания, занят культурной, спортивной, туристской работой. Являясь по существу коллективной, она может удовлетворять индивидуальные способности и ожидания школьников, дает возможность реализовать потребность в самоутверждении.

Знание педагогом индивидуальных особенностей каждого учащегося позволяет найти наиболее целесообразные способы его включения в деятельность коллектива, предложить школьнику выполнение таких социальных ролей, которые соотносятся с явными или потенциальными его возможностями, учить отдавать их коллективу. Эти качества подчас и самому школьнику еще не очень понятны. Однако в коллективе появляется возможность их развить, направить их реализацию в социально полезное русло, т.е., по словам А.С.Макаренко, "проектировать человека".

#### 4.3.4. Формирование общественной направленности личности старшекласника в комсомольском коллективе

##### Б.З. Вульф

Общественная направленность — важнейшая черта личности советского человека, формируемая в любом коллективе социалистического типа. Особенно эффективно этот процесс осуществляется в комсомольском коллективе, оказывающем существенное идейно-нравственное воздействие на личность старшекласника.

Влиянию комсомольского коллектива в той или иной степени доступны почти все сферы жизнедеятельности старшего школьника, во всяком случае те, которые наиболее значимы для формирования его личности — учеба, труд, общественная работа, досуг. Это позволяет говорить о воздействии школьного комсомола на умственное, трудовое, нравственное, физическое, эстетическое воспитание ребят, о роли организации в развитии самого широкого диапазона свойств и качеств личности подрастающего советского человека — от марксистско-ленинского мировоззрения и идейной убежденности до гражданственности и чувства общественного долга.

Среди названных и других аспектов воспитательного влияния комсомольской организации особое место занимает вопрос о роли комсомольского коллектива в формировании общественной направленности личности старшеклассника.

В чем же своеобразие влияния комсомольского коллектива? Оно — "в формировании социально ценной позиции, позволяющей молодым людям во всех сферах жизни исходить из требований, налагаемых членством в ВЛКСМ" (Мальковская 1974, с. 18).

В самом общем виде можно утверждать, что развитие личности старшеклассника в комсомольском коллективе означает становление, развитие ее комсомольской позиции, вбирающей в себя и общественную направленность, и социальную активность личности. Не случайно XУП съезд ВЛКСМ в рекомендациях секции "Комсомол, пионерская организация и школа" основное внимание уделил центральной задаче — формировать активную позицию школьника в борьбе за знания, в общественно полезном труде, в выработке марксистско-ленинского мировоззрения — и путем ее решения.

По степени выраженности положительного отношения к выполнению социальных ролей в комсомольском коллективе можно себе представить три уровня комсомольской позиции старшеклассника: исполнительский, инициативный и творческий.

При исполнительском — личность относится к своим социальным функциям как нагрузке, социальная активность развивается незначительно, ибо старшеклассник не более чем ис-

полнитель; общественная направленность личности практически не возрастает, т.к. не укрепляются имеющиеся и не возникают новые общественно значимые мотивы. Наоборот, скорее она "убывает": в мотивационной сфере активизируются отнюдь не коллективистические мотивы. На самом деле, когда активная комсомольская позиция не проявляется, то в этом тоже своя позиция...

Социальная активность в принципе свойственна каждому человеку, рожденному в нашем обществе, прошедшему, в частности, школу пионерской работы. Проявления "социальной пассивности" несовместимы с понятием комсомольской позиции, но в реальности они имеют, и комсомольский коллектив призван их преодолевать.

При инициативном — старшеклассник проявляет сознательную самостоятельность, положительное отношение к своим функциям, осознает их общественную и личностную значимость, руководствуется коллективистическими мотивами. Социальная активность в силу этого значительно возрастает: социальный опыт обогащается за счет общественно направленной деятельности и возникающих в процессе ее отношений ответственной зависимости, открывая возможность реальному становлению и укреплению комсомольской позиции.

Проявляемая большинством старшеклассников, она создает значительный воспитательный потенциал комсомольского коллектива, обеспечивая его влияние на всех и каждого. Общественная направленность становится одним из главных оснований благоприятного положения личности старшеклассника в комсомольском коллективе.

Инициативная позиция далеко не предел, ибо не исчерпывает возможностей ни комсомольского коллектива как субъекта воспитания, ни самой личности. Высшим уровнем проявления комсомольской позиции является уровень творческий.

Индивидуальное — это не только нечто, отличающее одного человека от другого. Индивидуальность личности характеризует "степень развития ее творческих сил, ее социальной инициативности и активности. В индивидуальности важно преж-



де всего то, чем ценным каждый человек обогащает общество в целом, тот или иной коллектив, то дело, которому он служит" (Будева 1974, с. 23). Проблему развития личности в комсомольском коллективе следует рассматривать, среди других, в аспекте развития ее творческой индивидуальности. Следуя этой логике, можно утверждать, что развитие общественной направленности личности означает формирование у этой личности творческого отношения к выполнению всех социальных ролей, прежде всего (учитывая особенности комсомольского коллектива) — к любым видам общественно значимой деятельности. Иными словами, реализация общественной направленности личности как субъекта социального действия возможна в полной мере, лишь если эта личность творчески относится к выполнению своих социальных функций.

Под творческой индивидуальностью личности комсомольца-старшеклассника можно понимать его, во-первых, сознательное искание и осуществление новых путей выполнения своих социальных функций в комсомольском коллективе; во-вторых, осознанное стремление преобразовать сам этот коллектив — в плане совершенствования в нем деятельности, внутриколлективных и межличностных отношений, общения; в-третьих, проявление устойчивой комсомольской позиции во всех других коллективах и группах, членом которых является старшеклассник.

Разумеется, такое творческое отношение формируется не только в комсомольском коллективе, но он может и должен внести свой вклад в это огромной общественной важности дело. И вклад этот связан в первую очередь с предоставлением личности социального поля, обеспечивающего простор для проявления творческого отношения к выполнению социальных ролей (функций). Комсомольский коллектив обеспечивает реальную базу для проявления творческого отношения личности и своей общей идейно-нравственной направленностью, и ценностно-ориентационным единством, и условиями для творческой деятельности и накопления в ходе многообразной коллективной деятельности и общения умений и навыков, дающих возможность реализовать творческое отношение к делу. Иначе говоря,

высоко развитый комсомольский коллектив вплотную подходит к решению важнейшей социальной задачи: целенаправленной организации социального творчества своих членов — действительно высшего проявления общественной направленности и социальной активности молодого строителя коммунистического общества.

Для этого необходимо огромное разнообразие ролей (функций), деятельностей, — чтобы каждый получил реальную возможность социально ценно проявить свою индивидуальность: поставить личные интересы, способности, знания на службу коллективу. Одновременно с этим укрепляется и развивается комсомольская позиция старшекласника, проявляемая во всяком коллективе (совете музея, факультативной группе, агитбригаде, стройотряде), постоянном или временном, где школьник выступает в авангарде, становится сознательным ответственным организатором, придавая идейно-нравственную направленность его (коллектива) деятельности.

Комсомольский коллектив распространяет свое влияние на другие коллективы, членами которых являются старшекласники. Причем это относится не только к официальным учебно-воспитательным коллективам, создаваемым общественными институтами воспитания в школе или вне ее и находящимися в сфере непосредственного влияния комсомольского коллектива. Одним из показателей его влияния на развитие общественной направленности личности старшекласника служит то, насколько комсомольская позиция проявляется школьником вне этой сферы — в семье, в свободном общении, в неофициальных стихийных группах, в собственно личной жизни. Возникает проблема подготовки школьников к творческому выполнению социальных функций. Обеспечение такой подготовленности — важный путь интенсификации деятельности комсомольского коллектива по формированию общественной направленности старшекласников.

Идеальным можно считать положение, при котором практически каждый, выполняя определенную социальную функцию, представляет собой лидера в том или ином виде деятельности. В социальной психологии лидер — ведущий, организатор в группе. "Кроме лидеров-организаторов, в группах обнаружены лидеры-инициаторы, лидеры-вдохновители, лидеры-генераторы эмоцио-

нального притяжения и настроения, лидеры-эрудиты, лидеры-умельцы и т.п. Кроме этого, следует различать лидерство официальное и неофициальное, номинальное и фактическое (реальное), устойчивое и ситуативное, общее и функциональное" (Уманский 1974, с. II6).

В комсомольском коллективе как группе высокого уровня развития, во-первых, лидеров больше и они разнообразнее, во-вторых, лидером является реальный руководитель, активный сам и пробуждающий активность других через сильные, общественно значимые стороны своей индивидуальности. Можно предположить, что в лидерстве как проявлении творческого отношения к делу, как выражении комсомольской позиции в принципе оптимально сочетаются коллективистические, личные и престижные мотивы, составляющие общественную направленность личности. Тем более, что в комсомольском коллективе лидерство обогащается отношениями ответственной зависимости, возникающими на позитивной идейно-нравственной основе. Реализация комсомольской позиции, основанная на личном творческом вкладе в общее дело, составляет один из важнейших элементов расширения социального опыта личности, индивидуального опыта социального функционирования.

Причем индивидуальный опыт социального функционирования, приобретаемый в комсомольском коллективе, выступает главной, определяющей частью такого опыта вообще. Он представляет собой зафиксированное в личности ее прошлое и настоящее социальное бытие в целом, а потому складывается и в школе, и в семье, и в свободном общении, т.е. источники опыта могут выходить далеко за пределы комсомольского коллектива. Роль же последнего в том, что в нем приобретается опыт сознательной общественно значимой деятельности, связанных с ней отношений ответственной зависимости и содержательного общения, необходимых для полноценного формирования индивидуальности.



### Использованная литература

- Ленин В.И., конспект книги Фейербаха "Лекции о сущности религии". - Полн. собр. соч., т.29.
- Ануфриев Е.А., 1971. Социальная роль и активность личности. М., МГУ.
- Басов М.Я., 1926. Личность и профессия. М.-Л., Госиздат.
- Блонский П.П., 1927. Основы педагогики. Изд. 2-е. М., "Работник просвещения".
- Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Есипов Б.П., Королев Ф.Ф., 1968. Педагогика. М., "Просвещение".
- Буданов А.В., 1972. Ролевая структура неформальных групп в коллективе. - В кн.: Ребенок в системе коллективных отношений. М., ЦС ПО РСФСР.
- Буева Л.П., 1974. Формирование личности как социально-педагогическая проблема. - В кн.: Проблемы теории воспитания. Ч.1. М.
- Валлон А., 1967. Психическое развитие ребенка. М., "Просвещение".
- Вербова К.В., 1972. Взаимосвязь положения старшеклассников в системе межличностных отношений с их жизненными планами. - В кн.: Ребенок в системе коллективных отношений. М., ЦС ПО РСФСР.
- Виноградова М.Д., 1971. О некоторых аспектах управления процессом индивидуального развития школьников в коллективе. - В сб.: Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. М., ЦС ПО РСФСР.
- Виноградова М.Д., 1970. Формирование индивидуальных интересов у подростков школы-интерната. - В кн.: Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. М., ЦС ПО РСФСР.

- Выготский Л.С., 1967. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М., "Просвещение".
- Глоцер В.И., 1964. Дети пишут стихи. М., "Просвещение".
- Додонов Б.И., 1973. Потребности, отношения и направленность личности. - "Вопросы психологии", № 5.
- Драгунова Т.В., 1972. Проблема конфликта в подростковом возрасте. - "Вопросы психологии", № 2.
- Заззо Б., 1967. Психическое развитие ребенка и влияние среды. - "Вопросы психологии", № 2.
- Ильина Т.А., 1969. Педагогика. М., "Просвещение".
- Карпик И.А., 1975. Проблемы самоутверждения старших школьников в классном коллективе. Канд. дисс. М.
- Киричук А.В., 1974. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления. Автореф. докт. дисс. Киев.
- Киричук А.В., 1970. Структура и динамика взаимоотношений в коллективе. - В кн.: Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. М., ЦС ПО РСФСР.
- Конникова Т.Е., 1971. Роль коллектива в формировании личности школьника. Докт. дисс. Л.
- Лернер И.Я., 1974. Проблемное обучение. М., "Знание".
- Лехестик П.Г., 1970. Влияние положения детей в коллективе класса на их нравственное развитие. - "Вопросы психологии", № 5.
- Луначарский А.В., 1958. О народном образовании. М.
- Мальковская Т.Н., 1974. Воспитание социальной активности старших школьников. Автореф. докт. дисс. Л.

- Никитин А.Р., 1974. Положительные взаимоотношения трудных подростков с коллективом класса как фактор их перевоспитания. Канд. дисс. М.
- Новикова Л.И., 1971. Проблема малой группы в школьной педагогике США. - "Советская педагогика", № 12.
- Петровский А.В., 1973. К построению социально-психологической теории коллектива. - "Вопросы философии", № 12.
- Петровский А.В., 1970. Способности. Гл. 18 в кн.: Общая психология. М., "Просвещение".
- Пиаже Ж., 1967. Избранные психологические труды. М., "Просвещение".
- Полонский И.С., 1970. Социально-психологические особенности стихийных внешкольных групп подростков и юношей. Канд. дисс. Курск.
- Проблемы научного творчества в современной психологии. 1971. Под ред. М.Г. Ярошевского. М., "Наука".
- Резвицкий И.И., 1973. Философские основы теории индивидуальности. ЛГУ.
- Рубинштейн С.Л., 1946. Основы общей психологии. М.
- Смирнов Г.Л., 1973. Советский человек. Формирование социалистического типа личности. М., "Политиздат".
- Теплов Б.М., 1961. Проблемы индивидуальных различий. М., АПН РСФСР.
- Тугаринов В.П., 1965. Личность и общество. М., "Мысль".
- Уманский Л.И., 1969. Экспериментальное изучение коммуникаций в контактных группах. Материалы к 19 Международному психологическому конгрессу. М.



- Филонов Г.Н., 1975. Формирование личности в системе коллективных отношений. - "Советская педагогика", № 2.
- Художественное творчество и ребенок. 1972. Под ред. Н.А.Ветлугиной. М., "Педагогика".
- Чебышева В.В., 1966. О психологических исследованиях формирования способностей в трудовой деятельности. М., "Просвещение".
- Якобсон П.М., 1971. Психология художественного творчества. М., "Знание".

## 5. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ УПРАВЛЕНИЯ ДЕТСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Оптимизация воспитательного процесса является одной из наиболее актуальных проблем развитого социалистического общества. От успешного ее решения существенно зависят темпы коммунистического строительства, совершенствование общественных отношений, развитие духовной культуры общества, формирование всесторонне развитой личности.

Один из важнейших путей оптимизации процесса воспитания в настоящее время — использование основных идей теории управления. Опора на ее принципиальные положения становится характерной чертой современной экономической и духовной жизни нашего общества. Системный подход к объекту управления, моделирование его оптимального состояния, цикличность управления, принципы обратной связи, необходимого разнообразия широко используются применительно к обществу, к деятельности входящих в него институтов, к социальным процессам в сфере общественного производства.

Попытки рассмотреть те или иные процессы воспитания в свете основных идей теории управления в педагогике предпринимались уже не раз. Результаты их отражены в ряде публикаций (Куракин, Новикова 1971, 1972, 1973; Куракин, Мудрик, Новикова 1974) и диссертаций (Безруков 1969; Вульфов 1971; Мудрик 1971; Семенов 1972; Калдерон 1975 и др.) и дают возможность оценить значение управленческих идей, используемых в целях оптимизации процесса воспитания подрастающего поколения.

Выводы, к которым пришли исследователи, таковы: опора на теорию управления в сфере воспитания оказывается полезной

уже потому, что, требуя применения системного подхода, она побуждает рассматривать исследуемые в педагогике объекты не как изолированные явления, а как сложные взаимосвязанные управляемые системы, определять их роль и место в воспитательном процессе, выделять в них системообразующие компоненты, выявлять закономерности и тенденции их развития, проектировать те их состояния, на актуализацию которых должны быть направлены усилия практиков. Попытка рассмотреть сложившийся опыт педагогического руководства в свете теории управления ведет к упорядочению сложившихся знаний о воспитании как о целостном управляемом процессе, о способах его оптимизации.

Такое упорядочение дает возможность в представлениях об управляемых объектах и о способах воздействия на них обнаруживать "белые пятна" — области, требующие специального педагогического исследования. Это означает, что рассмотрение того или иного объекта в области воспитания через призму идей теории управления приводит не только к систематизации знаний об этом объекте, но и к выявлению еще непознанных закономерностей педагогического управления им. Дело в том, что использование идей управления в процессе исследования того или иного объекта вносит известные изменения в обычную схему исследовательского поиска.

На первом этапе исследования осуществляется как непосредственное изучение объекта, так и интеграция уже имеющихся в науке знаний о нем. В итоге достигается теоретическое (модельное) представление объекта, характеризующее его как педагогический феномен. Это представление, однако, носит пока лишь диагностический характер. Процесс же исследования должен завершиться разработкой модели педагогического управления объектом. Эта модель включает: представление об исследуемом объекте как управляемом и характеристику двух групп — методов изучения объекта (сбор информации о его состояниях) и педагогического влияния на него целенаправленных педагогических воздействий в целях управления.

Все эти методы должны быть адекватны исследуемому объек-



ту, взаимосвязаны между собой, иметь не только исследовательский, но и практический смысл, "работать" на практику.

При разработке теории воспитательного коллектива одной из главных целей является создание его модельного представления (см. гл. II). В настоящей главе освещены некоторые результаты разработки модели управления им. Они характеризуют, главным образом, проблемы сбора информации о коллективе, необходимой для управления им, и использования ее в процессе такого управления.

## 5.I. Проблема изучения детского коллектива в целях педагогического управления им

А.Т. Куракин

Проблема изучения детского коллектива может рассматриваться как часть общей проблемы совершенствования педагогического управления им. Решение ее в массовом опыте зависит, с одной стороны, от тех знаний о коллективе, которыми располагает наука и на которые должны опираться практики, прогнозируя развитие "своего" конкретного коллектива. С другой стороны, эффективность ее решения определяется теми знаниями, которыми они располагают об этом коллективе, его потенциальных возможностях и реальном состоянии о влияющих на него факторах.

Какими должны быть эти знания? Какими способами они могут быть получены? Чтобы ответить на эти вопросы, следует предварительно рассмотреть, во-первых, роль педагогов-исследователей и практиков в совершенствовании процесса воспитания в коллективе и через коллектив, во-вторых, значение и место информации о коллективе в процессе управления последним.

### 5.I.I. Педагог-исследователь и педагог-практик: их функции в изучении детского коллектива

А.Т. Куракин

Эффективность процесса управления детским коллективом зависит от усилий педагогов-исследователей и педагогов-практи-

ков, направленных на изучение коллективов и разработку педагогически целесообразных воздействий на них. Функции тех и других в этом процессе не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены, хотя и не идентичны. Разница между ними приблизительно та же, что и охарактеризованная Дж.Берналом разница между инженерами и учеными в области техники: "Основное занятие ученого состоит в том, чтобы найти, как сделать вещь, а дело инженера — создать ее. В практическом смысле ответственность инженера гораздо больше, чем ученого. Он не может в такой же степени, как ученый, позволить себе полагаться на абстрактную теорию, он должен основываться на традициях опыта прошлого так же, как и проверять новые идеи" (1956, с. 26).

Основная задача педагога-исследователя, изучающего детский коллектив, — открывать в нем новое, ранее науке не известное. Отсюда и особая структура научной деятельности, связанная с анализом и синтезом знаний о коллективе, полученных как при непосредственном его изучении, так и опосредованным путем: из литературных источников, исследований, осуществляемых коллегами, наблюдений педагогов-практиков, имеющих постоянные и непосредственные контакты с детьми.

У педагога-практика иные задачи. Он призван, реализуя социальный заказ общества и используя возможности вверенного ему детского коллектива, вооружать его членов системой знаний, умений и навыков, формировать положительное отношение к ценностям нашего общества, воспитывать социально ценные качества личности, создавать условия, благоприятные для развития творческой индивидуальности каждого.

Для того чтобы реализовать эти задачи, он должен быть вооружен теоретически и методически, располагать непрерывно обновляющейся информацией о детях, о состоянии объединяющего их коллектива, влияющих на него факторах. На основании этих знаний, используя механизмы коллектива, педагог влияет на разум, чувства, поведение детей через систему социально организуемых воздействий. Новые теоретические знания о коллективе, добытые учеными, он должен учитывать в своей дея-

тельности, соответствующим образом корректируя и совершенствуя ее. Результаты этой корректировки свидетельствуют об эффективности деятельности ученых.

Деятельность ученого и практика в процессе совершенствования процесса управления детским коллективом отличается не только по своим задачам и результатам, но и по характеру тех объектов, с изучением которых связана.

Педагог-практик имеет дело с конкретными детьми, с руководимым им коллективом, с теми ситуациями, которые возникают в его жизни. Его усилия направлены на анализ этих ситуаций и на выявление оптимальных путей своего вмешательства в них. Объект его изучения, таким образом, — конкретный детский коллектив, конкретные дети. Знания о коллективе "вообще" и о других конкретных коллективах ему нужны для обоснования и корректировки принимаемых решений.

Педагога-исследователя конкретные дети, коллективы, педагогические ситуации интересуют постольку, поскольку они дают пищу для размышлений и выводов о сущности детского коллектива, о закономерностях его развития и управления им. Изучаемый конкретный объект — для него, главным образом, носитель тех общих свойств и закономерностей, охарактеризовать и установить которые ему надлежит, изучая не один, а многие конкретные коллективы. В целом объект его исследования — детский коллектив вообще или какой-то определенный его тип, а конкретных объектов изучения не один, а столько, сколько потребуется для доказательных выводов.

Педагог-исследователь при изучении детских коллективов имеет дело с фактами, характеризующими процесс их развития и взаимодействия с другими социальными объектами, процесс влияния организованных воздействий на коллектив и личность.

В философской литературе словом факт обозначается явление, движение, реализованное проявление действительности. В педагогическом факте отражается целенаправленное влияние педагога на личность, процесс ее самовыражения, и, в конечном счете, ее формирования. Образно говоря, факт несет в себе столько от сути педагогического явления, сколько клетка от свойств живой материи.



Педагог-практик имеет дело с данными о поведении детей, об уровне их знаний, об их отношении к тем или иным окружающим явлениям и т.д., полученными в различных педагогических ситуациях, участником которых, как правило, является он сам.

Не идентичны и методы изучения коллектива и входящих в него детей педагогом-исследователем и практиком. Исследователи, стремясь получить более разносторонние знания о коллективе, более глубоко проникнуть в его сущность, вынуждены использовать непрерывно усложняющуюся методику изучения конкретных коллективов как носителей этой сущности: применять все более тонкую и трудоемкую методику проникновения в социально-психологическую структуру коллектива, выявления влияний, испытываемых детьми под воздействием коллектива и его ценностей, дающую возможность вникать во внутренние, глубинные процессы, характеризующие коллектив как сложное социально-психологическое явление.

Практикам же не нужна столь тонкая методика изучения коллектива, ибо цель осуществляемого ими изучения не получение максимально полных данных об объекте, а выяснение по определенным параметрам состояния объекта в целом или составляющих его частей.

В силу этого основной метод, используемый ими при изучении состояния коллектива, — наблюдение, включающее комплекс явных и неявных приемов, которые дают возможность более или менее объективно оценивать результаты своих наблюдений и переводить некоторые характеристики в количественные (оценки знаний, поведения, положение в системе коллективных отношений).

У исследователя процессу получения информации непрерывно сопутствует процесс анализа, осмысливания ее под углом зрения поставленной проблемы, процесс создания цепочки непрерывно развивающихся гипотез, предположений и выводов.

У практика этот процесс связан с принятием и реализацией соответствующих управленческих решений. При этом его усилия направлены на получение информации двух типов. Одна из них нужна ему в целях "стратегического" управления, связанного с

изменением структуры коллектива, целенаправленной организацией деятельности и общения его членов, регулированием внешних связей коллектива. Другая – в целях повседневного, оперативного управления его жизнедеятельностью с учетом ситуаций, непрерывно возникающих в детском коллективе, в целях корректировки складывающихся между детьми отношений.

Получение информации и педагогическое воздействие настолько органично связано между собой, что отделить их порой бывает трудно, ибо очень часто педагогу приходится мгновенно принимать решение о том или ином воздействии, ориентируясь на столь же мгновенный анализ сложившейся ситуации, проведенной на основе не только тех данных, которые он получил в прошлом, но и тех дополнительных данных, которые определили ситуацию.

Процесс получения информации о детском коллективе можно рассматривать как своеобразное сочетание, переплетение двух процессов: один из них – это процесс целенаправленного изучения отдельных компонентов, образующих коллектив. Воспитатель беседует с учениками, посещает их на дому, проводит с ними анкету, делает социометрический срез, принимает участие в обсуждении поведения своих воспитанников на педсовете, наблюдает свой коллектив во время прогулок и экскурсий и т.д. В результате у него накапливаются данные, характеризующие его воспитанников, весь его коллектив. Сопоставляя и сравнивая их, он получает обобщенные характеристики детей, коллектива, помогающие ему целенаправленно строить систему заранее продуманных и специально спланированных воздействий.

Другой процесс – повседневное и систематическое целенаправленное изучение коллектива в ходе участия педагога в тех или иных ситуациях, происходящих в жизни коллектива. Воспитатель видит и слышит детей, ощущает их настроение, реагирует на создавшуюся ситуацию, вмешивается в нее, влияет на ее протекание. Естественно, что эффективность второго процесса зависит от целенаправленности и оснащенности первого.

И исследователю, и практику необходима информация о коллективе, определенные данные о нем как основа для педагоги-

ческих выводов. Только у исследователя эти выводы связаны с расширением сложившихся в науке знаний об объекте, а у практика — с нахождением оптимальных воздействий на вверенный ему коллектив в целях всестороннего развития входящих в него детей.

На основании своих знаний о коллективе воспитатель строит модель его будущего состояния и организует систему воздействий, приближающих коллектив к этой модели. Непрерывно пополняющиеся данные о нем вносят коррективы и в построенную модель, и в спланированную систему воздействий.

Таким образом, информация о коллективе служит воспитателю и для уяснения состояния коллектива как целостного явления (это сближает его с исследователем), и для быстрого решения тех конкретных ситуаций, которые непрерывно возникают в жизни коллектива (с чем исследователь не сталкивается).

Изучение конкретного детского коллектива необходимо педагогам-практикам и для того, чтобы управлять процессом его воздействия как инструмента воспитания. Педагогам важно знать его подготовленность к решению стоящих перед ним воспитательных задач.

"Чтобы действовать с каким-либо шансом на успех, надо знать тот материал, на который предстоит воздействовать", — писал К.Маркс. Не в меньшей мере надо знать и тот инструмент, который используется для такого воздействия.

Наконец, педагогу-практику информация о коллективе необходима для обеспечения обратной связи в процессе управления. Она дает возможность установить, как воздействовал тот или иной используемый им педагогический прием в том или ином случае, мешает или помогает он осуществлению поставленных задач и т.д. Иначе говоря, такая информация позволяет осуществлять действенный контроль за процессом развития детей под влиянием коллектива.

Систематическое изучение детского коллектива в целях педагогического управления им необходимо не в меньшей мере, чем систематическое изучение состояния грамотности ребенка для



успешного обучения его родному языку.

Однако для того, чтобы изучение детского коллектива не превратилось в самоцель, чтобы те данные о нем, которые получает воспитатель, использовались им в процессе управления, а методы изучения были продуктивны, необходимо ответить, по крайней мере на два вопроса: что изучать и как изучать? И ответы на них должен дать педагог-исследователь.

#### 5.1.2. Что нужно знать педагогу-практику о детском коллективе для того, чтобы эффективно управлять им

А.Т. Куракин

Попытки исследователей ответить на этот вопрос, как правило, были связаны с построением программ изучения детского коллектива, определяющих содержание и характер информации о нем, методы ее получения. Таких программ в педагогике, как отечественной, так и зарубежной, существовало и существует немало.

Однако отношение практиков к ним, как правило, более чем прохладное, т.к. программы эти оказывались громоздкими, получаемые с их помощью данные о коллективе и детях (чаще всего избыточные) требовали сложной аналитической обработки. Предоставляя определенные знания о детском коллективе исследователям, они мало что давали практикам в их работе с детьми. Об этом свидетельствует опыт педагогов 20-х г.г. (А.С. Залужного и др.), разработавших всеобъемлющие - с позиций распространенных в те годы представлений о коллективе - программы его изучения. Об этом свидетельствует и наш опыт построения подобной программы изучения школьного коллектива (Новикова, Куракин 1966 г.).

Неадекватность строящихся исследователями программ изучения детского коллектива потребностям практики объясняется рядом обстоятельств.

Первое. Как правило, такие программы строятся на базе представлений их создателей о детском коллективе как объекте исследования. Между тем она должна строиться на основе представлений о нем как об объекте педагогического управления.

Педагог-исследователь, разработав свою концепцию, свое видение детского коллектива, хочет, чтобы педагог-практик его глазами, через призму его представлений увидел тот реальный детский коллектив, с которым ему приходится иметь дело. Создаваемая программа изучения этого коллектива становится тем более всеобъемлющей (а, следовательно, и громоздкой), чем глубже удалось исследователю проникнуть в сущность коллектива и происходящих в нем процессов. Но не все они управляемы, а коли так, то связанная с ними информация и оказывается избыточной в практике управления.

Разработке практической программы изучения реального состояния детского коллектива должна предшествовать работа по уточнению представлений о нем как об объекте управления (естественно, что они будут строиться на базе того модельного представления коллектива, которого придерживается исследователь).

Второе. Создавая единую программу изучения детского коллектива, нельзя забывать, что управление им осуществляется на различных уровнях: на уровне первичного коллектива, детского коллектива учреждения, совокупности однотипных коллективов, функционирующих в рамках того или иного региона. Субъектом управления в каждом из этих случаев являются различные категории взрослых и самих детей. Их функции в управлении не одинаковы, отличаются и те данные о коллективе, которые необходимы в целях управления. Различна, следовательно, должна быть и программа изучения не только разных коллективов, но и одного и того же коллектива с учетом того, кто ею будет пользоваться: районный отдел народного образования, руководство школы, классный руководитель, вожатый, комсорг класса. Так, классный руководитель и директор школы должны располагать определенными данными о коллективе того или иного класса. Однако те, что нужны классному руководителю в его повседневной работе с классом, будут избыточными для директора школы. С другой стороны, и классный руководитель, и директор должны располагать данными об ученическом коллективе школы, однако опять-таки эта информация для каждого из них не должна быть идентичной.

Таким образом, речь должна идти о разработке – на базе общих представлений о детском коллективе того или иного типа как об объекте управления – целого комплекса взаимосвязанных программ изучения, адресованных различным категориям взрослых и детей.

Третье. Процесс управления коллективом, как и любым другим объектом в сфере воспитания, состоит из ряда этапов, исходя из которых для своего эффективного осуществления предполагает сбор, переработку, хранение и выдачу информации о состоянии коллектива и входящих в него детей.

Первый этап – осмысливание целей воспитания, задаваемых обществом, и трансформация их в конкретные задачи управления данным коллективом – связан с получением и переработкой информации о задачах, стоящих перед воспитательным учреждением, о факторах окружающей среды, влияющих на детский коллектив, о внутреннем состоянии детского коллектива и уровне воспитанности детей.

Эта информация оперативно перерабатывается, теоретически осмысливается в соответствующих органах управления, на ее основе принимающих решение о разработке программы действий, выполнение которой должно изменить существующее состояние объекта в необходимом направлении.

Второй этап – разработка комплексного плана социального развития коллектива с учетом основных направлений его функционирования.

Важнейшей чертой такого плана является его научная обоснованность. Он должен отражать состояние объекта управления, реальные условия его функционирования, перспективы его развития, систему деятельности педагогов, направленную на их реализацию, строиться на основе современных представлений о коллективе как объекте и субъекте воспитания. План социального развития коллектива разрабатывается при активном участии всех педагогов, с учетом общественного мнения школьников. Принятый план имеет директивный характер, т.е. кладется в основу планирования деятельности педагогов с детьми и самих детей.



Третий этап – реализация намеченного плана через изменение сложившейся структуры детского коллектива, организацию его деятельности, организацию и регулировку общения, корректировку сложившихся отношений.

В ходе выполнения намеченного плана очень важное значение имеет получение постоянной информации о том, как выполняется план и реализуются предусмотренные им воспитательные задачи.

Четвертый этап – анализ и обобщение результатов выполнения плана.

Основной задачей управления на этом этапе является сопоставление достигнутых результатов с запроектированными, выявление нерешенных вопросов, недостатков в реализации плана и их причин. Этот этап связан с анализом информации о новом состоянии управляемого объекта. После ее осмысливания разрабатывается новый вариант плана на следующий период жизни коллектива с учетом тех новых задач, которые возникли перед учреждением. Таким образом, процесс управления объектом осуществляется специфическими циклами.

На получение информации, которая необходима педагогам прежде всего в начале и в конце управленческого цикла, и должна быть направлена программа изучения детского коллектива.

Однако как взрослые, так и сами дети, участвующие в деятельности органов самоуправления, нуждаются не только в такой обстоятельной информации о состоянии детского коллектива, но и в информации повседневной, текущей, на основании которой можно было бы вносить коррективы в его жизнедеятельность, в те процессы, которые в нем происходят. Это тем более необходимо, что вся коллективная жизнь детей – это цепь непрерывно сменяющихся, порой неожиданно возникающих, порой повторяющихся ситуаций.

Эффективность реакции на них педагога зависит от его информированности, умения видеть, слышать, наблюдать, сопоставлять, анализировать факты, характеризующие влияющую на детей микросреду, неформальную структуру коллектива, харак-

тер его ценностных ориентаций и т.д. Эти знания помогают быстро принимать правильные решения.

Таким образом, знания о коллективе, необходимые педагогу-практику в целях управления, складываются из системы теоретических представлений о детском коллективе как о педагогическом явлении; информации о состоянии детского коллектива на определенном этапе его развития, полученной на основе специально разработанной программы, и текущей информации о ребятах, коллективе, происходящих в его жизни событиях и отношении к ним детей.

Управление — это в значительной степени работа с информацией: ее получением, хранением, обработкой, воспроизводством и передачей. Поэтому особенности самого управленческого процесса в области коллективного воспитания в значительной мере связаны со спецификой той информации, которая лежит в основе этого процесса.

Проблема информации в процессе коллективного воспитания, безусловно, сложна для решения, ибо в поведении коллектива и его первичных объединений, в облике и уровне воспитанности детей весьма трудно определить те показатели, которые отражали бы существенные стороны явления и вместе с тем поддавались количественному выражению и сопоставлению.

В школах и других воспитательных учреждениях имеется довольно обширная и многообразная информация о жизни и деятельности коллектива в целом, первичных коллективов, отдельных учащихся, которая накапливается и в учебной части, и у преподавателей и классных руководителей, и в органах ученического самоуправления. Но в большинстве случаев она бессистемна, остается достоянием разных лиц, данные ее не сопоставляются, и это не дает возможности получить всестороннее представление о каждом ребенке, об эффективности осуществляемого педагогами воспитания. Помимо этого, сбор информации (кроме данных об успеваемости и дисциплине) проводится нерегулярно и по случайным показателям. Бессистемно и использование информации: одни данные привлекаются периодически, другие — от случая к случаю, а третьи вообще не используются.

При таких условиях информация, получаемая педагогами, позволяет вносить в процесс развития коллектива лишь коррективы частного характера. Конечно же, к такой случайной корректировке не может сводиться эффективное управление детским коллективом как инструментом воспитания.

Целенаправленное педагогическое управление детским коллективом можно рассматривать как совокупность ряда взаимосвязанных процессов:

- управления первоначальным сплочением коллектива и превращением его в действенный инструмент воспитания;

- управления повседневным функционированием его;

- управления им как инструментом массового воспитания в целях определенного характера воздействий на всех входящих в него детей;

- управления как инструментом индивидуального развития каждого входящего в него ребенка.

Эффективность каждого из этих процессов самым существенным образом зависит от его информационной обеспеченности.

Так, чтобы судить, в какой мере удалось превратить ту или иную организационную единицу в коллектив, надо знать, в какой мере она обладает теми свойствами, которые характерны для коллектива: является ли ячейкой общества, объединяют ли детей коллективистические отношения, в какой мере здесь проявляется социально ценное личностное самоутверждение ребят. А это значит, что педагоги должны располагать информацией о внешних связях детского коллектива, о его взаимодействии с окружающей средой, о характере тех отношений, которые объединяют членов коллектива; о месте отдельных детей в системе коллективных отношений.

Для того, чтобы успешно управлять процессом повседневного функционирования детского коллектива, педагог должен иметь информацию о противоречиях и конфликтах, которые возникают в его жизнедеятельности, во взаимоотношениях его членов.

Эффективно использовать коллектив в качестве инструмента массового воспитания педагоги могут лишь тогда, когда они



видят, как меняется уровень знаний, умений и навыков ребят, их ценностные ориентации, дисциплинированность, общественная активность под влиянием проводимой с коллективом работы.

Судить о действенности коллектива как инструмента индивидуального развития его членов можно на основе информации о том, какое место каждый из них занимает в системе коллективных отношений и в какой мере оно благоприятно для развития его творческой индивидуальности.

Данные, характеризующие детский коллектив, необходимы на различных уровнях управления. Они нужны работникам органов народного образования, направляющих работу школы. Они необходимы руководителям школы, определяющим перспективы развития школьного коллектива и организующим систему соответствующих воздействий на него. В них нуждаются классные руководители, руководители кружков, вожатые, работающие непосредственно с детьми и использующие первичные коллективы в качестве инструмента индивидуального развития каждого ребенка. Наконец, они нужны и органам детского самоуправления, планирующим и организующим жизнедеятельность ученического коллектива.

Разумеется, объем и характер знаний о состоянии коллектива, необходимый на различных уровнях управления, неодинаков. Вместе с тем, по отношению к информации, циркулирующей на любом уровне управления, могут быть сформулированы следующие требования:

1. Полнота отображения и возможность обработки. Информации должно быть не слишком мало, не слишком много — столько, сколько необходимо и достаточно, чтобы, давая представление об общем состоянии коллектива в соответствии с вычлененными параметрами, она поддавалась обработке, сопоставлению, классификации. Собранная, но не обработанная, не осмысленная информация бесполезна.

В практике нередки, однако, случаи, когда при дефиците информации, характеризующей детский коллектив, имеется избыточная информация по отдельным его параметрам.

2. Сочетание количественных и качественных показателей.

Информация о коллективе должна включать как количественные данные, так и качественные характеристики.

О важности количественных оценок говорить не приходится. Цифры открывают возможность сопоставления, которое необходимо, чтобы судить о происшедших в объекте изменениях. Однако в характеристике коллектива не так уж много сторон, которым можно дать адекватную количественную оценку и характеристику. Можно оценить положение ребенка в системе коллективных отношений через количество социометрических выборов, можно ввести шкалу, по которой оценивается уровень воспитанности ребенка на основе его поведения, и т.д. Но мы пока не можем достоверно "измерить" отношение ребенка к миру вещей, людей, явлений, к самому себе. Такая оценка требует прежде всего качественной характеристики.

3. Унифицированность информации в рамках одной школы. В настоящее время нет единой для всех школ унифицированной схемы сбора информации о состоянии школьного коллектива. Больше того, даже одни и те же отметки по успеваемости и дисциплине, выставляемые, казалось бы, на основе единых параметров, в разных школах характеризуют различный уровень знаний и разные нормы поведения, реализуемые детьми. Оставляя сейчас в стороне проблему единых показателей, характеризующих состояние коллективов различных школ, в качестве важнейшего принципа сбора информации назовем принцип унификации ее в рамках одной школы. Только тогда все полученные разными педагогами о разных объектах данные можно сводить воедино.

А это значит, что так же, как школа планирует систему воспитательной работы с детьми, систему воспитательных воздействий на них, она должна планировать и содержание той информации, которая необходима в целях управления, и единую методику ее сбора и обработки.

4. Соответствие информации требованиям различных уровней управления. Данные о школьном коллективе и собираются, и используются, как уже отмечалось, разными людьми на разных уровнях управления. Необходимо, чтобы информация, получен-

ная на низших его уровнях, могла быть использована в обобщенном виде на высших. Так, например, очень важно, чтобы данные о детях как членах коллектива, получаемые и используемые, главным образом, воспитателями для управления процессами индивидуального развития ребят в обобщенном виде попадали к руководителям школы и использовались ими для корректировки установившейся системы воздействий на детский коллектив.

Информация послужит основой управления коллективом как целостной социально-педагогической системой, если она систематизирована, сведена воедино.

Для исследователя процесс систематизации данных об изучаемом объекте — длительный и самостоятельный этап исследования. Практики не имеют возможности целиком сосредоточиться на систематизации данных, собранных, скажем, в течение четверти, полугодия; в то же время они нужны ежедневно, непрерывно.

В связи с этим особенно большое значение приобретает проблема обобщенного отображения полученной информации, нахождение наиболее эффективных форм такого отображения, которые делали бы его доступным для использования в практике воспитания.

В поисках форм такого отображения все время приходится иметь в виду то, что обобщенная информация должна быть объектом систематического внимания многих людей, которым предстоит ей пользоваться в повседневной работе, на разных уровнях управления. Наиболее доступными для восприятия являются, как известно, наглядные формы отображения данных об объекте. В связи с этим встает задача визуального отображения данных о коллективе и характеризующих его состояниях.

### 5.1.3. Проблема методики и техники сбора информации А.Т. Куракин

Система методов изучения детского коллектива, обеспечивающих необходимую для эффективного управления информацию о его состоянии, должна включать как методы, сложившиеся в школьной практике, апробированные ею, так и методы, заимствованные из сферы научного поиска.



При этом следует говорить не только о заимствовании лишь некоторых методов, но и об адаптации их к нуждам практики.

Важнейшим методом и здесь остается наблюдение за коллективом, за группами ребят, за отдельными школьниками.

Наблюдению как методу научного исследования в педагогике посвящено немало работ. Охарактеризованная в них техника применения этого метода в значительной мере может быть использована в школе, ибо в практической педагогической деятельности, и в сфере научного поиска наблюдение является стержневым методом сбора информации об объекте.

На любом уровне управления — работник ли это РОНО, руководитель школы или классный руководитель — нельзя правильно управлять, располагая хоть целыми кипами характеристик, анкетных данных, резолюций собраний с различного рода обсуждениями, но не имея собственного живого впечатления о детях, об атмосфере, царящей в коллективе, в стиле и тоне взаимоотношений в нем детей и взрослых, о характере его влияния на личность ребенка.

Наблюдение имеет большое значение не только потому, что оно дает непосредственное впечатление о коллективе и детях, но и потому, что только оно, предполагая систематические контакты педагога с детьми, позволяет увидеть процесс развития детского коллектива как объекта и субъекта воспитания. Всякий же другой метод дает возможность делать только срезы, срезы отдельных узлов или состояний.

Наблюдение, проводимое исследователем, и наблюдение, осуществляемое практиком, — два качественно разные процесса. Если для исследователя естественное включение в жизнь и деятельность детского коллектива весьма важно, но далеко не всегда легко разрешимо, то для практика это проблемы не составляет. Он систематически видит жизнь и деятельность коллектива, вносит в нее коррективы, участвует в анализе происходящих в его жизни событий.

Казалось бы, осуществлять наблюдение в этих условиях — весьма простая задача. На самом деле это не так. Можно ежедневно общаться с детьми, знакомиться с ними в разных ситу-

ациях, активно участвовать в организации детской жизни — и все же не видеть коллектив как сложное социально-педагогическое явление, не замечать скрытых, не выливающихся наружу процессов. Это одна трудность. Другая связана с тем, что нельзя видеть все одновременно: и коллектив, и входящих в него детей, и взрослых, да еще во взаимозависимостях, во взаимодействии. Наблюдая за чем-то одним, невольно упускаешь другое.

Третья трудность возникает из-за того, что и коллектив, и отдельные дети иногда на протяжении весьма длительного времени вроде бы особенно хорошо или плохо не проявляют себя, а затем вдруг, неожиданно, в какой-то сложной ситуации "раскрываются" совсем не так, как привык ожидать педагог. Ну, а если бы такой ситуации не произошло? Тогда у педагога сохранилось бы о коллективе мнение, по существу не отвечающее его истинному состоянию.

Эти трудности могут быть сняты путем включения в общий процесс наблюдения, осуществляемого педагогом на протяжении всего общения с детьми, специального ситуативного наблюдения, т.е. наблюдения за объектом (классом, группой, ребенком) в аналогичных обстоятельствах.

... Классы в перемену — что делается в них? К проверке их состояния привлекаются целые комиссии. И учителя, и дети ходят, проверяют, ставят оценки, потом докладывают их на линейке, т.е. воздействуют. Но что они изучают? К сожалению, как правило, только результат деятельности дежурных. Сам же класс в целом, поведение отдельных детей ускользает от внимания. Между тем систематическое наблюдение за поведением классных коллективов и отдельных детей в перемену могло бы дать интересный материал: показать, как разные дети реагируют на одни и те же факты — звонок, появление учителя, приход комиссии совета дружины и т.д. При неоднократно повторяющемся наблюдении можно увидеть те изменения, которые происходят в поведении отдельных классов и детей.

... Школьный вечер — событие, совершающееся не каждый день. С его подготовкой и проведением связано много пове-

денческих актов и переживаний детей. Эти переживания продолжают и после вечера. Они вызывают соответствующие разговоры и действия. Можно в вечере увидеть только систему воздействий на сознание и чувства детей. Но можно и должно увидеть и самих детей, участвующих в реализации этой системы, испытывающих ее влияние на себе, проанализировать и понять характер этого влияния. Естественно, что в последнем случае наблюдение во время самого вечера мало что даст, если ему не будут предшествовать соответствующие наблюдения в период его подготовки и после его окончания. При этом такие наблюдения могут касаться всего коллектива, отдельного класса, отдельных детей.

Заблаговременное вычленение тех ситуаций, которые должны стать объектом более систематического и пристального наблюдения, — важная задача педагогов.

К сожалению, таких естественно складывающихся в жизни школьного коллектива ситуаций, позволяющих увидеть его "изнутри", все-таки не столь уж много. Поэтому порой приходится специально создавать такие ситуации, которые давали бы возможность понаблюдать детей, детские коллективы в не совсем обычных, неповседневных условиях.

В школе предполагается провести воскресник. Обычно это делается так: вопрос обсуждается в комитете, предупреждаются комсорги, вожатые, советы отрядов, проводят краткие разъяснительные беседы классные руководители и т.д. В результате явка на воскресник приличная, сделано немало. Определенный эффект достигнут.

А что, если никакой подготовительной работы не проводить, а только объявление о воскреснике написать или передать по школьному радио? Рискованно — можно явку не обеспечить, воскресник сорвать. Но зато и узнать можно многое: как ребята относятся к труду, сформировано ли у них чувство общественного долга, какие классные коллективы как среагировали на призыв, как повели себя активисты, кто явился из тех, кого не ожидали, и т.д.

Естественно, что такой риск должен быть педагогически допустим и оправдан.



Учитель ведет группу в туристский поход. Чтобы увидеть свой коллектив, своих ребят педагог должен как бы отойти в сторону, оказаться в позиции консультанта, а не руководителя (разумеется, без ущерба для здоровья и безопасности ребят). Пусть сами все делают, а к нему обращаются лишь в крайнем случае. В такой позиции он увидит значительно больше. Но, естественно, что не с любой группой можно стать в такую позицию.

Психологи, как известно, часто используют психологические ситуации с целью изучения поведения детей, его мотивов, влияния тех или иных факторов на ребенка, на процессы формирования тех или иных его качеств. Педагоги также нередко используют психолого-педагогический эксперимент (т.е. те же специально создаваемые ситуации) для решения исследовательских задач. Однако эти ситуации могут быть использованы только тогда, если они естественно вписываются в жизнь детей, если введение их воспринимается ими как закономерное явление.

Ситуативное наблюдение требует введения определенной документации в форме дневника, в котором, помимо описания ситуации, дается ее педагогический анализ. В ряде случаев в него могут быть включены материалы, характеризующие восприятие ситуации самими детьми.

В связи с наблюдением нередко возникает сомнения: не есть ли его результат — поверхностное и, главное, субъективное мнение педагога об объекте? В какой-то мере так оно и есть: трудно вовсе избежать субъективизма. Более объективной картины можно достичь, используя, наряду с наблюдением, метод независимых характеристик.

Уточнение представлений о детях, коллективах чрезвычайно важно не только для исследователя, но и в практике воспитания: при отсутствии адекватности представлений об объекте педагогического управления весьма трудно рассчитывать на эффективность системы воздействий.

При использовании метода независимых характеристик важное значение имеет более полное представление об объекте за

счет тех деталей и дополнений, которые оказываются известными одним их авторам и неизвестными другим. В самом деле, каждого школьника в той или иной мере, с разных сторон знают его товарищи, учителя, родители, работники внешкольного учреждения, которое он посещает, соседи по квартире и т.д. О том или ином классе как о коллективе имеют свои соображения, и отнюдь не идентичные, различные учителя, вожатый, классный руководитель, сами дети.

Однако эти независимые характеристики большей частью никак не оформляются (если не считать проводимых время от времени сочинений типа "Мой класс") и не сопоставляются. Они как бы сосуществуют действительно независимо друг от друга, вместо того, чтобы послужить базой для выработки общих представлений о том или ином коллективе, об отдельных школьниках.

Целенаправленно использовать метод независимых характеристик — значит выделить те объекты, которые с их помощью будут изучаться, спланировать тематику и способы проведения характеристик, определить основные параметры, по которым эта информация будет собираться, собрать ее и соответствующим образом классифицировать для последующей обработки и использования.

Независимые характеристики вовсе не всегда должны быть письменными. Трудно, например, от родителей получить письменные характеристики на их ребенка. Но любая мать, любой отец в беседе могут немало интересного сообщить классному руководителю о сыне или дочери.

Большое значение при использовании метода независимых характеристик имеет процесс их "сведения" в единую характеристику ребенка, первичного коллектива, какого-то явления. Используя письменные характеристики, записи или воспоминания об устных беседах по поводу объекта, воспитатель создает сводную характеристику. Очень важно при этом, во-первых, отметить не только то общее, что отмечается всеми, но и разногласия в оценках; во-вторых, уйти от больших обобщений, сосредоточившись на характерных фактах.

Как ни велика роль наблюдения и независимых характеристик в получении информации о коллективе для управления им, они не могут дать поддающихся математическому выражению данных. Такие данные получают с помощью анкет.

Большие надежды преподавателей и практических работников на анкету как способ изучения детей и детских коллективов в настоящее время сменились явным недоверием к ее возможностям. Это не случайно, ибо первоначальный энтузиазм был связан с ложными представлениями об анкетировании как о методе всем доступном, требующем небольших затрат времени и сил, дающем возможность получить ответы почти на любые поставленные вопросы, позволяющем использовать измерение при характеристике изучаемого объекта.

Когда же оказалось, что эффективное использование этого метода требует высокой квалификации, что не только обсчет данных, полученных на основании проведенных анкет, но и разработка самих анкет, их апробирование требуют значительных затрат сил и времени, что далеко не на все вопросы получают-ся ответы, что числовые характеристики, полученные в результате обсчета, вовсе не всегда приводят к новым знаниям об объекте, — энтузиастов осталось не так уж много.

Тем не менее, было бы неверным вовсе отказываться от анкетирования, ибо только с его помощью в короткий срок можно получить массовые сопоставимые данные, поддающиеся математической обработке и характеризующие количественные зависимости объекта.

Возникают вопросы: какие же стороны или аспекты коллектива можно изучить с помощью анкеты, какого типа анкеты наиболее целесообразны, каковы основные условия, при которых использование анкет в практике воспитания наиболее эффективно?

Изучение опыта использования анкет как в исследовательских, так и в практических целях приводит к следующим выводам (предварительного характера).

Использование анкет при изучении школьного коллектива в целях управления им оказывается особенно необходимым, во-



первых, когда надо сделать массовый срез состояния школьного коллектива по нескольким параметрам (1-2 раза в год, в начале и в конце управленческого цикла); во-вторых, когда необходимо выяснить отношение всех или значительной части школьников к тем или иным явлениям, происходящим в окружающей их жизни, к коллективу, к товарищам.

Выяснить отношение ребенка к тому или иному явлению нередко бывает довольно трудно, т.к. это отношение не всегда бывает стабильным. Оно зависит и от объекта (к одному объекту у ребенка более определенное, сложившееся отношение, к другому - оно колеблется), и от ребенка как субъекта отношения, от его эмоционального состояния. Поэтому по ответу на вопрос анкеты об отношении к тому или иному объекту мы в лучшем случае можем судить о том, как ребенок относится к нему в данный момент. В худшем же случае он дает тот ответ, которого, как ему кажется, от него ждут.

Чтобы получить ответы, характеризующие истинное и достаточно устойчивое отношение детей к тому или иному объекту, тщательно продумывают как вопросы анкеты, так и процедуру ее проведения. Готовя анкету, ставят не только прямые, но и косвенные, корректирующие вопросы и т.д. Осуществляя анкетирование, так мотивируют его необходимость, чтобы у ребят не возникло сомнений на этот счет, ибо проведение любой анкеты - это не только акт изучения коллектива, но и акт вмешательства в его жизнедеятельность, акт воздействия на него.

Это вмешательство может быть удачным или неудачным, благотворно повлиять на детский коллектив или внести диссонанс в процесс его развития. Исследователя это волнует главным образом потому, что неудачная анкета, внутренне не принятая школьниками, не дает сколько-нибудь ценного материала. Практика беспокоит не только характер тех данных, которые он получит, но и то влияние, которое анкета окажет на коллектив, на характер формирующихся в нем отношений, на взаимоотношения подростка с детьми. Учитывая это, проведение анкеты заранее планируется в общей системе мероприятий, связанных с организацией детской жизни, так же, как планируется проведение воскресников, вечеров, бесед и т.д.

Конечно, не все "секреты" анкеты, не все связанные с ней замыслы педагога должны быть ясны детям. Не все вытекающие из данных анкет выводы должны стать предметом их обсуждения.

Педагог хочет увидеть тех ребят, которыми пренебрегают в коллективе, которых игнорируют, хочет понять причины неприязни к ним. Естественно, что это "скрытая" задача анкеты, что в ней не должно быть вопросов типа: кого ты не любишь и почему? Вопросы ставятся так, чтобы "нелюбимых" (да и любимых тоже) можно было выяснить незаметно для них самих, незаметно для коллектива.

Большое значение имеет обработка и отображение получаемых с помощью опроса данных. Как бы удачно ни была составлена анкета, отдельные данные, полученные с ее помощью, могут играть роль только более или менее экстравагантных фактов. ("Оказывается, О. не любят в классе. Никогда бы не подумал", "М. Любит стихи, а мне казалось, что, кроме техники, он ничем не интересуется" и т.п.). Обсчет же анкеты в целом позволяет выявить те или иные тенденции в развитии коллектива, дать количественные характеристики некоторых явлений, увидеть состояние коллектива по тому или иному параметру, а также сделать результаты анкетирования доступными другим заинтересованным лицам.

Широкое распространение в последние годы получили социометрические анкеты, связанные с выяснением характера неофициальных межличностных отношений детей в коллективе. Анкеты с вопросами типа: "С кем бы ты хотел сидеть за одной партой, ходить в походы, дружить и т.д." - имеют довольно широкое хождение в практике школ. И не случайно, ибо ответить на такие вопросы не столь уж трудно, да и мотивировать постановку их перед ребятами - также. Обработка их сравнительно проста. А в результате для педагога "просвечивается" сфера межличностных отношений, о характере которых в одних случаях он знал, в других догадывался, в третьих - не подозревал. На основании данных социометрического среза можно построить картину, характеризующую неофициальную структуру коллектива. Конечно, эта картина в значительной степени ги-

потетична, требует дополнения данными наблюдений, бесед и т.п. Но именно она и дает исходный материал для последующих уточнений.

Что касается другого характера анкет, связанных с выяснением отношения школьников к окружающей действительности, к товарищам, то здесь мы не встречаемся с таким единодушием, как в использовании социометрической методики.

Некоторые педагоги считают, например, весьма полезным использовать ранжирование для выяснения "уровня коллективизма" ребят. Однако ранжирование требует кропотливой работы по составлению и обработке ранговых таблиц.

При выяснении отношения школьников к тем или иным объектам нередко используется анкета закрытого типа с вариантами ответов, соответствующих пятибалльной системе типа: "очень нравится", "нравится", "равнодушен", "не нравится", "совсем не нравится". Подобного рода анкеты могут оказаться полезными для характеристики ценностных ориентаций коллектива, его общественного мнения.

Вообще же тип анкеты, используемый педагогами в воспитательной работе с детьми, определяется и предметом изучения.

Заканчивая общую характеристику методов изучения коллектива, еще раз подчеркнем, что такое изучение является непременным условием эффективного управления детским коллективом.

## 5.2. Опыт использования информации о детском коллективе для управления отдельными процессами в его развитии

После рассмотрения вопросов, связанных с характером информации, необходимой для управления детским коллективом, и методами ее получения, логично было бы в таком же общем плане представить проблему использования информации в процессе управления. Такая попытка, однако, оказалась бы безуспешной по двум причинам.

Во-первых, выявление общих закономерностей использования информации о коллективе в процессе "стратегического" управ-



ления им может осуществляться только вместе с общей характеристикой процесса педагогического воздействия на коллектив, ибо первый процесс (использование информации) не только неразрывно связан с этим последним, но и определяется им.

Во-вторых, пока что трудно говорить и о каких-то общих закономерностях целенаправленного использования информации о детях и коллективе в процессе его повседневного функционирования. Этот сложный процесс, состоящий из актов педагогического вмешательства в бесконечное многообразие возникающих в жизни коллектива ситуаций, еще не охарактеризован как целостный на теоретическом уровне. Необходимо дальнейшее накопление достаточно большого эмпирического материала, раскрывающего возможности и пути использования информации, которой располагает (или может располагать) педагог, чтобы выявить какие-то общие закономерности данного процесса.

Несмотря на эти трудности, попытаемся, опираясь на проведенные в лаборатории конкретные исследования, показать, как может быть использована информация о коллективе в управлении такими важными в его развитии процессами, как формирование общественного мнения, общение, развитие личности школьника под влиянием коллективно организованной познавательной деятельности.

#### 5.2.1. Управление процессом формирования общественного мнения подростков в коллективе

А.А. Вайсбург

Формирование общественного мнения в детском коллективе - это прежде всего процесс выработки в детском коллективе правильных оценочных суждений. Для того, чтобы он был эффективным, педагоги должны, во-первых, тщательно изучить мнения, суждения подростков по тем или иным вопросам; во-вторых, организовать жизнедеятельность коллектива таким образом, чтобы она помогла ученикам дать верную оценку факту, поступку, правильно реагировать на сложившуюся ситуацию; в-третьих, помочь эту реакцию выразить в форме единого коллективного мнения. Таким образом, процесс формирования общественного мнения представляет собой сложную цепь последова-

тельно соединенных между собой звеньев — от выявления стихийно зарождающихся в сфере обыденного сознания мнений до коллективной выработки этических и поведенческих норм, правил, традиций, которые направляют поведение личности и являются постоянно действующим фактором жизнедеятельности коллектива. Управление этим процессом должно состоять в том, чтобы не допустить стихийности в оценке фактов, добиваться правильного понимания реальной действительности, повышения его воздействия на отдельных школьников и коллектив в целом.

Анализ процесса формирования общественного мнения подростков показал (Вайсбург 1973), что в нем может быть выделено несколько взаимосвязанных этапов.

Первый — выяснение и изучение индивидуальных мнений. Целью этого этапа является получение достаточно полной информации об оценочных суждениях коллектива по тому или иному вопросу. Задача педагогов состоит в том, чтобы получить "срез" уровня массового сознания, определить позицию каждого ученика в данном вопросе, проникнуть в мотивационную сферу суждений и действий ребят, составить дифференцированную программу дальнейших воспитательных воздействий. Этот этап особенно важен в работе с подростками, индивидуальные мнения которых, несмотря на их внешнюю идентичность, в своей основе имеют различные мотивы.

Второй этап связан с ломкой устоявшихся ошибочных представлений и изменениями в структуре сознания, что достигается организацией соответствующей деятельности и целенаправленным идеологическим воздействием. Недостаточность жизненного опыта и неустойчивость убеждений приводят к тому, что многие учащиеся усваивают те взгляды на какое-либо явление, которые им приходится чаще всего слышать в окружающей среде. В то же время подростки, выражая свое мнение по тому или иному вопросу, неизбежно опираются на мнение коллектива. В организованных коллективах складываются одни нормы восприятия и оценки фактов, традиции и привычки; в неорганизованных общностях — другие, что не может не сказаться на характере индивидуальных суждений.

Включение подростков в активную общественно полезную деятельность помогает обогащению их жизненного опыта. Однако нельзя не учитывать, что осмысливание только личного опыта еще не гарантирует выработки правильных суждений. Если процесс накопления личного опыта не связан с идейно-политическим воспитанием в коллективе, то формируется, как правило, обыденное сознание, которое не всегда обеспечивает правильное понимание детьми общественных интересов. Идейное воздействие педагогов и школьных общественных организаций повышает уровень индивидуального сознания подростков, помогает им яснее представить значение общественного опыта, превратить научное знание по тому или иному вопросу в собственное мнение. Благодаря этому происходит качественное изменение оценочных суждений.

Эффективность разъяснительной работы зависит от многих факторов, но главные из них – ее содержательность и последовательность; связь идей, привносимых в сознание подростков, с их интересами и потребностями; авторитет источника воздействия.

Третий этап – обобщение и объединение мнений. Сущность этого этапа заключается в дискуссионном обсуждении индивидуальных мнений и выработке единого коллективного мнения. Отдельные индивидуальные мнения, как бы верны они ни были, не оказывают своего влияния на формирование общественного мнения, если публично не высказываются, если не приводятся во взаимодействие. "Общественное мнение, – отмечает А.К.Уледов, – не есть сумма индивидуальных мнений, а суть – продукт коллективного творчества, столкновения различных суждений" (1963, с.234). Коллективное мнение вбирает в себя то, что соответствует общим интересам и целям. Для этого и нужна дискуссия. Одно дело высказать правильное мнение в сочинении, анкете, индивидуальной беседе, а другое – отстаивать это мнение перед коллективом. Поэтому и возникает прямая необходимость правильные суждения обобщить, чтобы они предали в виде общего мнения и оказали бы свое воздействие на весь коллектив.



Каким же образом достигается единство мнений? Психологический механизм этого явления в достаточной мере еще не изучен. Видимо, при решении проблемы надо исходить из социальной природы человеческой мысли, которая формируется, развивается, обогащается в условиях трудового и духовного взаимодействия людей. Значительный интерес в этом плане представляют мысли А.С.Макаренко о так называемой детонации. Когда коллектив, обрушивая свой гнев на провинившегося ученика, вызывает "взрыв", то под влиянием общей лавины чувств одновременно происходят и "местные взрывы" в сознании других ребят. Общее чувство, захватывая каждого, приводит в столкновение собственное мнение с привносимой идеей, вызывает переоценку ценностей. Мысль А.С.Макаренко проливает свет на психологический механизм взаимодействия мнений, происходящего во время дискуссии. Возмущенное выступление ученика на собрании вовлекает в обсуждение вопроса почти всех. И для этого вовсе не обязательно каждому быть оратором. Следя за столкновением мнений, сопоставляя различные доводы и доказательства, каждый "про себя" определяет собственную позицию, согласуя ее с наиболее аргументированной точкой зрения.

Не следует, однако, понимать явление детонации как некую панацею: вынесли вопрос на обсуждение, и детонирующий механизм сам по себе поставит все на свои места. Ведь детонация может вызвать взрыв в другом явлении, предмете только в том случае, если он начинен "взрывчатым веществом". Такой "взрывчаткой" в процессе образования единого мнения и являются качественные изменения в сознании детей, подготовленные предстоящей целенаправленной воспитательной работой. Это дает основание утверждать, что истинная воспитательная сила общественного мнения таится не столько в акте его выражения, сколько в самом процессе его формирования. В самом деле, коль скоро общественное мнение создается в результате взаимодействия, скрещивания индивидуальных суждений, то уже сам этот процесс служит средством воспитания личности, ибо ставит ее в условия, содействующие выработке самостоятельных взглядов,

побуждает аргументировать, отстаивать и бороться за свою точку зрения, свои убеждения.

Материализация сформировавшегося общественного мнения в целенаправленную деятельность и традиции коллектива — это четвертый, заключительный этап процесса. Цель его состоит в том, чтобы единое мнение нашло свое отражение в форме конкретных решений и правил, которые, будучи поддержаны волей коллектива, постепенно перерастают в различные этические нормы. Образуются своеобразные "мостики", соединяющие общественное мнение с личностью. Подросток стремится соотносить свое поведение с требованиями коллектива, а постоянный контроль воспитывает нравственные привычки, стимулирует развитие социально полезных качеств.

Отмеченные этапы характеризуют процесс формирования общественного мнения в целом. При этом, если первый и, в значительной степени, третий из них связаны с целенаправленным изучением состояния общественного мнения коллектива, то второй и четвертый — с использованием характеризующей его состояние информации в организации жизнедеятельности детей и в корректировке их взаимоотношений в коллективе. Действительно, получая на первом этапе информацию о состоянии индивидуальных мнений по тому или иному вопросу, педагог использует эти данные для такой организации жизнедеятельности детей, которая подкрепила бы высказанные ими правильные суждения, разрушила неправильные, способствовала созданию единого мнения по определенным вопросам.

Воспитательное воздействие не есть механическое перекладывание идей, мнений из головы педагога в голову ученика.

Самая верная идея, высказанная на собрании, обсужденная на диспуте, вовсе не обязательно доходит до сознания и чувств школьников, даже в том случае, если они против нее не только не возражали, но и голосовали "за". Голосование может оказаться вынужденным, а идея — непонятной.

Многие факты социальной жизни требуют специального разъяснения, специальной интерпретации для того, чтобы дети их правильно поняли.

Эффективность такой разъяснительной работы самым существенным образом зависит от информационной вооруженности педагога. При этом информация, которой ему необходимо располагать, должна характеризовать, с одной стороны, явления и факты социальной жизни, являющиеся предметом специального разъяснения, а, с другой, — уровень знаний детей в этой области, возможности восприятия ребятами тех идей, которыми предстоит овладеть.

Педагог должен знать, в какой мере подготовлены ученики к восприятию данной идеи; какую часть их личного опыта можно использовать для разъяснения; как разъяснить идею, ориентируясь на жизненный опыт, возрастные особенности, уровень интеллектуального развития ребенка; к каким общим выводам подвести учеников; как организовать деятельность, чтобы она подтверждала внушаемые ребятам идеи, утверждала их в этих идеях; какие средства эмоционального воздействия целесообразно при этом использовать?

Успех выработки правильных суждений у ребят зависит, прежде всего, от знания педагогом индивидуальных мнений и взглядов ребят, их настроения, сложившегося отношения к обсуждаемым явлениям и фактам, причин, породивших это отношение.

Формируя здоровое общественное мнение, педагоги должны учитывать и мнения, которые стихийно возникают в детской среде и по-своему оценивают события, явления, факты школьной жизни, поступки товарищей. О наличии таких мнений воспитатели могут знать, а могут и не знать. Они зарождаются в различных группировках и объединениях детей и обладают огромной силой влияния на личность.

Правильное отношение взрослых к общественному мнению детского коллектива — важнейший фактор становления единого мнения и залог достижения единства и воли и действий педагогов и детей. Разумеется, жизнь детского коллектива столь сложна и многогранна, что могут возникнуть и такие ситуации, когда педагогический коллектив в интересах дела должен не посчитаться с общественным мнением подростков. Но в таких



случаях надо действовать с еще большей тонкостью, мастерством и знанием реально существующего в коллективе мнения, соотношения сил и т.п. Допускаемые в этом деле педагогами ошибки чаще всего можно объяснить именно недостаточным знанием, в частности, неофициальных отношений в структуре детского коллектива, между различными самовозникающими группировками и отдельными детьми.

### 5.2.2. Управление процессом общения школьников в коллективе

А.В. Мудрик

Управление общением является одним из важнейших аспектов управления детским коллективом, ибо в процессе общения, взаимодействия детей, обмена информацией между ними складываются, корректируются, видоизменяются те связи и отношения, которые во многом определяют ценностные ориентации коллектива, характер влияния его на личность ребенка.

Педагогическое вмешательство в сферу общения детей, осуществляемое в процессе управления детским коллективом, по сути дела можно рассматривать как два взаимосвязанных и взаимобусловленных процесса:

а) создания условий, благоприятных для развития общения детей, для установления между ними деловых и дружеских контактов, для формирования у ребят навыков общения и общительности как черты личности;

б) корректировки того общения детей, которое сложилось в коллективе как под влиянием организующих воздействий педагогов, так и по инициативе самих детей.

При этом, если первый процесс относится к области "стратегического" управления, то второй носит скорее ситуативный характер. Естественно, что продуктивность обоих зависит от их информационной обеспеченности.

Поскольку первый из них довольно полно охарактеризован в имеющейся литературе (См. "Проблемы общения и воспитание", 1974 ч. II, Тарту, ТГУ), остановимся на характеристике второго процесса в аспекте освещаемой в данной главе проблемы.

Педагогическое вмешательство в процесс обучения чаще

всего бывает необходимым с целью изменения содержания общения и его структуры на уровне как коллектива в целом, так и отдельных входящих в него неофициальных групп.

В течение двух лет в одной из средних школ Москвы проводился эксперимент, целью которого было изменить содержание общения старшеклассников. Начав преподавать историю в девятом классе, мы обнаружили, что наших учеников мало интересуют гуманитарные знания, что они слабо ориентируются в общественно-политических проблемах, недостаточно читают сод-ержательную литературу, газеты. Отсюда, естественно, в их общении почти вовсе не фигурировали соответствующие темы. Мы поставили перед собой задачу — привлечь внимание ребят к выпавшим из поля зрения вопросам и, более того, добиться, чтобы указанные проблемы их не только заинтересовали, но стали темой повседневных разговоров.

Девятиклассникам было сообщено, что каждый из них в течение двух лет должен будет прочесть ряд книг по истории и написать на них рецензии. (Как мы и предполагали, энтузиазма подобное сообщение не вызвало). Книги подбирались с учетом индивидуальности школьника, учителем совместно с ребятами была выработана примерная схема рецензии. За качественные рецензии выставлялись высокие оценки.

Одновременно, выразив удивление бедностью их словарного запаса, мы попросили ребят завести специальные словари — для общественно-политических терминов. Знание их проверялось на каждом уроке в ходе устного опроса.

Книги были подобраны интересные, а лучшие рецензии зачитывались в классе, и постепенно у ребят появился интерес к этой работе. Что же касается словаря, то около половины класса очень быстро увлеклось им. Этому способствовало то, что однажды мы прочитали в классе несколько заметок из "Комсомольской правды", а затем попросили каждого ученика письменно объяснить значение встретившихся в прочитанном терминов. Объявленные результаты были весьма плачевны: самолюбие ребят было уязвлено. На уроках появились различные словари, ученики начали интересоваться значением слов, встреченных в

газетах и книгах или услышанных по радио и телевидению.

Через некоторое время выяснилось, что девятиклассники очень интенсивно обсуждают между собой различные проблемы общественно-политического характера. Однако по прошествии полугода интерес к рецензиям и словарям несколько снизился. Разговоры, навеянные этими видами работы, стали более редкими, сохранились лишь у определенной части класса. Но ребята все более осмысленно подходили к выбору книг для рецензий. Они уже часто предлагали их сами, просили дать книгу, которая заинтересовала их по рассказам одноклассников.

Вновь вспыхнул острый интерес к общественно-политической тематике в десятом классе, когда по курсу обществоведения ученикам было предложено написать рефераты. Поднятые в них проблемы вновь прочно вошли в беседы ребят между собой.

Такие колебания интереса ребят заставили предположить, что, очевидно, есть определенные условия, которые необходимы для достижения эффективности работы педагогов по обогащению содержания общения старшеклассников.

Проанализировав ход эксперимента, мы пришли к выводу, что одним из таких условий является новизна даваемой учителями информации. Активно обогащая свой интеллект новыми знаниями, ребята начинают по-настоящему глубоко интересоваться ими, и, таким образом, обогащается и содержание их общения. Естественно, чтобы эти знания были новыми, необычными для учащихся, педагог должен иметь предварительное представление о содержании тех знаний, которыми располагают школьники.

Нередко перед педагогом возникает задача изменить содержание общения не всего класса, а той или иной группы ребят. Такое вмешательство особенно необходимо, когда ребята, замыкаясь в сфере своих групповых интересов, недостаточно активно включаются в деятельность и общение всего коллектива. Для успеха дела педагогу надо знать, чем живет каждая из входящих в коллектив малых групп, каковы общие интересы и ценностные ориентации, объединяющие их членов, каково содержание и характер общения в группах.

Рассмотрим возможные пути такого вмешательства в том слу-



чае, когда групповое общение характеризуется бедностью содержания и отсутствием общественно полезной направленности.

В группу, являющуюся объектом нашего исследования, входили Борис, Андрей и Геннадий. Боря — замкнутый интеллектуал; Андрей — из тех, кого называют "рубаха-парень", но весьма себе на уме; Геннадий — мало развитый юноша, которого, тем не менее, обуревали честолюбивые мечты. Соплились они на общей страсти что-нибудь мастерить. До девятого класса Боря и Андрей принимали довольно большое участие в жизни коллектива (Гена пришел в девятый класс из другой школы). Объединившись в группу, ребята отошли от общественной жизни, замкнулись в своих делах. Наряду с изготовлением различных поделок, они не прочь были и выпить в своей компании. В их общении преобладал узкий интерес к технике, к конденсаторам и сопротивлениям, к способам их добычи. Борис, хотя и был явным лидером группы, не оказывал положительного влияния на общение товарищей: свои интеллектуальные запросы он удовлетворял в другой группе.

Перед педагогом стояла задача: изменить характер общения ребят. Для этого было необходимо, с одной стороны, добиться, чтобы ребята вновь стали участниками жизни коллектива, используя с этой целью их индивидуальные умения и навыки, а, с другой, — обогатить содержание их общения.

По рекомендации классного руководителя комитет ВЛКСМ поручил Борису отвечать за работу только что созданного школьного радиоузла. Как и ожидалось, туда потянулась вся группа. Работы было много: помимо чисто технической стороны дела, ребята должны были заботиться о музыкальном оформлении еженедельных тематических вечеров отдыха. Это заставляло школьников вступать в многочисленные связи с различными коллективами (кружками или классами), которые по очереди готовили вечера.

Классный руководитель, установив добрые отношения с Борисом и зная о его страсти к чтению, стал приносить ему интересные книги. Обсуждение прочитанного шло, как правило, в присутствии Андрея и Гены. Послушав споры учителя и Бориса

о том или ином произведении, ребята потом просили товарища рассказать его содержание, а некоторые книги стали читать и сами. Попутно педагог заводил разговор на самые различные темы, сообщая ребятам весьма интересную информацию. В результате общение в группе стало значительно отличаться от прежнего. Много времени ребята уделяли обсуждению своих общественных обязанностей, связанных с работой в радиоузле. Обогащалась тематика их общения, став гораздо более содержательной. Хотя, конечно, "конденсаторы и сопротивления" по-прежнему оставались в центре их внимания.

Особые трудности мы встретили, столкнувшись с группой, состоящей из двух ребят — Володи и Сережи. Володя — скрытный и неглупый юноша, Сергей — покладистый, но хитрый, неумный и не очень правдивый. Их общение ограничивалось поразительно узким и бедным кругом интересов. Кроме того, оно имело явно отрицательный характер, что проявилось в циничном отношении к окружающим, регулярных выпивках, стремлении обманом обеспечить себе благополучие в коллективе. Надо сказать, что с самого начала мы не льстили себя надеждой в юрне изменить содержание и характер их общения, ибо не видели для этого возможностей. Но все же решили попытаться лишить их общение явно отрицательного характера, постараться несколько его обогатить.

Для достижения поставленных целей было решено постараться сориентировать юношей на их будущее, то есть поставить в центр внимания жизненные планы и пути их реализации. После общей беседы в классе о важности гуманитарных наук, во время индивидуального зачета по истории мы заинтересовались у Володи и Сережи, что они хотят делать после окончания десятого класса. Выяснилось, что Сергей хочет поступать в институт, в который "не нужно сдавать математику", а Володя колеблется между химическим вузом и гуманитарным. Ребятам было предложено помочь определить свои интересы. Они согласились, но, конечно, с изрядной долей скепсиса.

По нашей просьбе с Володей имела ряд встреч студентка-заочница химического факультета, работавшая в школе. А с

Серёжей мы провели несколько бесед, в которых обсуждались специальности, приобретаемые в вузах, где "не надо сдавать математику". В течение довольно длительного времени в разговорах с этими ребятами мы периодически возвращались к волнующей их проблеме. Причем каждый раз ставили перед Володи́ей различные вопросы, ответы на которые требовали размышлений и приобретения различной информации об отдельных специальностях. Постепенно юноши втянулись в изучение вариантов их возможной будущей деятельности. Они стали бывать на днях открытых дверей в институтах, периодически посещать лекции в Политехническом музее. Это занимало у них немало времени и стало одним из компонентов их образа жизни.

Надо прямо сказать, что нам не удалось коренным образом изменить характер их общения. Он лишь немного смягчился. Но содержание общения ребят значительно обогатилось.

Обобщение аналогичных охарактеризованных попыток педагогического вмешательства в сферу группового общения школьников привело к общему выводу: чтобы иметь возможность управлять общением, надо иметь представление о реальных группах общения, в которые входят старшеклассники, о лидерах этих групп, о характере и содержании общения в реальных группах; управление будет успешным, если перед группой ставят альтернативу, адекватную индивидуальным особенностям членов группы и связям между ее членами.

Педагогическое вмешательство в сферу общения школьников необходимо не только тогда, когда требуется изменить его содержание или характер, но и тогда, когда возникает необходимость изменить структуру общения отдельных школьников. Такая необходимость может возникнуть в самых разных ситуациях. Наиболее типичными из них являются следующие: когда тот или иной школьник не может найти для себя адекватного общения со сверстниками; когда необходимо определить структуру общения новому члену коллектива.

Рассмотрим конкретные ситуации возможных воздействий на структуру общения старшеклассников в указанных случаях и попытаемся определить некоторые условия, необходимые для эффективности подобного рода воздействий.



Первая ситуация. Девятиклассник Саша, очень неглупый, живой мальчик, доставлял много неприятностей учителям и сверстникам своей грубостью и высокомерием. В семье у него сложилось довольно трудное положение, ибо отец жил отдельно и настраивал сына против матери, женщины умной, властной и в слепой материнской любви стремящейся оградить Сашу от всех возможных неприятностей, которые несет в себе общение со сверстниками. Это стремление матери выражалось в формах слежки, обысков карманов, запретов и рукоприкладства. У Саши не было близких друзей, но была группа старшекласников, к дружбе с которыми он очень стремился. Сближению с ними мешало то, что ему явно было свойственно "эгоистическое" восприятие дружеского общения. Группа, куда влекло Сашу, состояла из трех юношей, давно друживших и отличавшихся истинно мальчишеским благородством, большой нравственной выскательностью. При этом они отнюдь не были "примерными детьми". Один из них, Витя, хорошие душевные качества сочетал с ленью и, как следствие, очень плохой учебой. Другой, Гена, умный, способный, был достаточно самовлюблен и ершист в отношениях и со старшими, и со сверстниками. Третий, Коля, сочетал в себе положительные и отрицательные качества первых двух, но при этом отличался увлеченностью техническим творчеством: у него были поистине золотые руки. Все трое увлекались фантастикой, рыбной ловлей, джазовой музыкой. Все трое недолюбливали Сашу за трусость и нерыцарское отношение к девочкам: такое отношение было им глубоко чуждо.

В течение более полугода Саша тщетно стремился попасть в этот круг друзей. Один раз, в школьном зимнем лагере, ему удалось сблизиться с наиболее покладистым из троих, Витей, но прочными эти отношения не стали, и по возвращении из лагеря ребята остались просто приятелями.

Обстановка дома и отсутствие друзей приводили к тому, что мальчик все сильнее чувствовал свое одиночество. Чтобы как-то скрасить его, он стремился почаще уезжать в центр Москвы на оживленные, шумные улицы, чтобы там просто побыть в толпе — она возвращала ему чувство принадлежности к людям

(довольно типичный для определенной части юношей способ спастись от одиночества). Он любил заходить в холлы гостиниц, сидеть там, просматривая журналы и наблюдая за спящими людьми.

Опасаясь, что снова не найдет себе друзей, будет одинок, Саша не поехал в школьный весенний лагерь. Во время каникул он познакомился с дурной компанией взрослых. Положение стало критическим. Было необходимо срочно сделать все возможное, чтобы создать для юноши благоприятный микроклимат.

Педагог, который знал о всех перипетиях Шашиных поисков друзей, решил воспользоваться своими доверительными отношениями с тремя друзьями, к которым тянулся юноша. Он обрисовал им сложившуюся ситуацию и попросил у ребят совета, чем помочь Саше, отметив, что по-настоящему сделать это могут только его сверстники. На следующий день ребята сказали, что попытались привлечь Сашу в свою компанию. Это им легко удалось. Попав в группу, юноша вынужден был воспринять многое из того, что было ценно для ее членов. Исчезло чувство одиночества, сменившись ощущением защищенности. Выяснилось, что не такой уж Саша трус, как думали о нем ребята. Юноша не переродился, но за два года, которые он дружил с новыми товарищами, в нем произошли значительные, хотя внешне, может быть, не слишком заметные изменения. Он стал порядочнее, добрее. Отчасти изменилось его отношение к девочкам. Саша начал мягче относиться к матери, лучше понимать ее и больше прощать.

Вторая ситуация. Алеша пришел в девятый класс из другой школы. Очень симпатичный и спокойный юноша с самого начала стал пользоваться повышенным вниманием одноклассников, многие из которых стремились к общению с ним. Он же вел себя довольно пассивно, сам не искал сближения, но и не отвергал тех, кто предпринимал шаги к сближению с ним. Первые две недели он общался с Сашей, который находился в изолированном положении в коллективе, так как был замкнутым и не находил точек соприкосновения с одноклассниками. Ребят сближало то, что они сидели на одной парте; дальше общение не шло. Вскоре активный интерес к общению с новеньким проявили Сережа и Пе-

тя, юноши флегматичные, в то время мало общительные. Но и с ними интенсивное общение продолжалось недолго. Спустя месяц с Алешей сблизились двое других ребят, что не могло не настораживать взрослых, ибо они оба сами требовали к себе пристального внимания. Опасения учителей оказались не напрасны: Алеша вместе с новыми товарищами стал прогуливать уроки, целыми днями пропадать на улице. Учился он весьма неважно. Педагоги сочли необходимым вмешаться и попытаться изменить структуру общения Алеши со сверстниками.

Было решено попытаться сблизить его с Витей, неглупым, общительным юношей, который не имел друзей, хотя и входил в ряд товарищеских групп, а также восстановить отношения Алеши с Сергеем и Петей, учитывая, что они рядом живут.

Классный руководитель пересадил Алешу к Вите. Юношам было дано общее домашнее задание исследовательского характера по истории. Дефицитные пособия выданы Алеше и Пете. Ребята могли либо вместе заниматься по этим книгам, либо меняться ими друг с другом. Когда в школе готовилась художественно-музыкальная композиция с теневым театром, то к его подготовке комсорг, по рекомендации педагога, привлек всех четырех.

Вскоре Алеша стал довольно интенсивно общаться с Витей, восстановилось общение, хотя и менее интенсивное, с Сергеем и Петей.

Как правило, педагогическое воздействие на структуру общения новичков осложняется тем, что учителю необходимо определенное и порой довольно длительное время на изучение ребят. Да и сами новые ребята не знают новых товарищей, и у них довольно долго идет смена групп общения. Это нормальный процесс поиска адекватной группы. Поэтому вмешательство педагога целесообразно лишь тогда, когда становится ясным, что самостоятельный поиск ничего не дал. Но при этом довольно сложно уловить момент, когда смена групп перестает быть нормальным процессом и становится проявлением неблагополучия в общении с новыми товарищами.

Изменение структуры общения старшеклассников наиболее эффективно при использовании "косвенного", по классификации



Н.С.Мансурова, способа преднамеренного управления групповым поведением. "Сущность этого способа состоит в том, что управляющий не чинит никаких препятствий и не дает никаких указаний в отношении желаемого направления поведения, но он так изменяет окружающие условия, что каждая личность в отдельности выбирает ту форму деятельности, которая желательна была управляющему" (Мансуров 1969, с.86-87). Несмотря на своеобразие и непохожесть ситуаций, требующих педагогического вмешательства, можно определить условия эффективности воздействия педагогов на структуру общения старшекласников. Важнейшим таким условием является знание этой структуры. Только оно позволяет выяснить характер общения и решить, что в нем ущербно. Спроектировать и успешно реализовать педагогическое воздействие можно лишь на основе знания того, каких жизненно важных для данного старшекласника элементов не хватает в структуре его общения или какие элементы необходимо заменить. При этом важно предварительно гипотетически определить психологическую совместимость отдельных старшекласников, старшекласников и взрослых.

### 5.2.3. Об использовании информации о школьниках в процессе организации их коллективной познавательной деятельности

М.Д. Виноградова

Организация коллективной познавательной деятельности - важнейший аспект управления как процессом развития детского коллектива, так и процессом влияния этого коллектива на личность каждого из его членов.

Осознавая и анализируя характер этого влияния, педагог приобретает возможность видеть, что и где требует изменений в отношениях, возникающих в процессе деятельности, в поведении отдельных школьников, т.е. целенаправленно корректировать процесс формирования личности в коллективной познавательной деятельности. Эти осознанные, целенаправленные воздействия учителя связаны с созданием благоприятной для развития каждого школьника атмосферы в детском коллективе: совершенствованием отношений между учащимися-консультантами

и их подопечными, преодолением порой возникающих в процессе этой деятельности конфликтных ситуаций.

Естественно, что эти воздействия будут эффективными, только если педагог располагает достаточно полной информацией о детях, об их положении в системе коллективных отношений.

Опыт показывает, что организация познавательной деятельности школьников как деятельности коллективной сама по себе вовсе не гарантирует создания в коллективе атмосферы, благоприятной для интеллектуального развития каждого ребенка.

В одних классах, например, при групповых занятиях на уроке, коллективной деятельностью могут быть охвачены все, но отвечают, задают вопросы, оценивают работу других групп преимущественно консультанты и другие сильные ученики. Все же остальные, участвуя в "черновой" работе, сами активности не проявляют. Консультанты же, помогая товарищам, к ним ни за какой помощью и советом не обращаются. В других классах при любом вопросе учителя консультант советуется со всей группой: кто пойдет отвечать, какой вариант решения группа выбирает, как они оценят ответ другой группы, какой аргумент выберут для возражения в споре и т.п. Совет консультанта может быть или лишь известной формой в обращении с группой (в таких случаях консультант хоть и советуется, но поступает всегда по-своему, не считаясь с содержанием советов), или проявлением его настоящего уважения и внимания к членам группы, стремлением принимать коллективные решения с ними.

Отсутствие внимания к личности каждого школьника в процессе коллективной познавательной деятельности влечет за собой, как правило, формализм в отношениях консультанта и консультируемого, желание последнего спрятаться за спину товарища, ускользнуть и от ответственности, и от контроля, и от активного участия в познавательной деятельности. Поэтому, с одной стороны, это отрицательно сказывается на познавательном процессе и формировании в нем отдельных учащихся, а, с другой, — неблагоприятно влияет на всю коллективную познавательную деятельность, пронизывая ее формализмом, показу-

хой, видимостью проявления коллективизма там, где его нет.

Учитель же — и во имя воспитания всего коллектива, и во имя формирования личности — заинтересован в том, чтобы создавать в коллективе атмосферу внимания к каждому школьнику, слабому и сильному. Часто именно от установки учителя зависит, есть ли в коллективе поиск оптимального использования возможностей каждого школьника для общего успеха, его умений, способностей для обогащения чем-то творческим, новым всего коллектива, для повышения эффективности познавательной деятельности всей группы, класса.

В этом плане весьма полезно такое, незначительное на первый взгляд, внимание учителя к ученикам, которое особенно мало проявляется в коллективной деятельности и к которому нет интереса у товарищей по классу, как оценка результатов решения (подошел, посмотрел, похвалил, хотя ученик и не отвечал); вопрос к консультанту о мнении такого ученика (например: "А что думает Коля о варианте решения, который ты предлагаешь?"); при уверенности в успехе — поручение каких-то наиболее ярких ролей (докладчика, декламатора и т.п.); обращение к такому ученику за помощью в той области знаний, где он может себя наиболее интересно проявить; выражение уважения за проявлены при выполнении того или иного задания: упорство, терпение, работоспособность и т.п.

Учитель, умеющий в каждом заметить что-то нужное, важное для всего коллектива, значительно способствует становлению в классе атмосферы внимания и заботы о каждом ученике, взаимоуважения, серьезного друг к другу отношения. И в то же время, что особенно важно, этим самым педагог помогает школьнику поверить в себя, пробуждает в нем чувство собственного достоинства и настраивает ученика на объективную оценку его сильных и слабых сторон.

Иногда учитель может для коллективной деятельности выбрать тему или форму, специально рассчитанную на проявление способностей до того незаметными и мало интересными коллективу учениками. Например, преподаватель-словесник об-



ратил внимание, что среди них есть несколько хорошо читающих стихи, а проявиться этим ребятам особенно негде, т. к. кружка художественного слова в школе нет. При организации групповых занятий по внеклассному чтению он как специальную задачу ставит перед классом хорошее художественное чтение. И когда в группах консультанты распределяют задания, учитель обращает их внимание на школьников, которые докладов делать не любят, а стихи читают хорошо. Эти ученики, раньше не игравшие важных ролей в групповых занятиях, оказываются в центре внимания, класс проявляет к ним уважение, они ощущают себя нужными своему коллективу.

Если такого типа поиски ведутся классным руководителем и всеми учителями, то общими усилиями можно создать в классе такое положение, при котором каждого школьника за что-то ценят и уважают. Тогда и его неудачи переживаются как неудачи всего коллектива, вызывают не только недовольство, но и желание серьезно помочь, глубоко вникнув в причины промахов, ошибок, отставания.

Особого внимания педагога требуют взаимоотношения ребят в процессе коллективной познавательной деятельности. Ведь в качестве ее руководителей-консультантов, членов жюри — выступают школьники, педагогически специально к этому не подготовленные, а потому часто допускающие промахи, просчеты, ошибки, нередко ведущие к конфликтам. Вмешательство учителя в вопросы взаимоотношений руководителей и руководимых нужны как тем, так и другим.

Не подрывая авторитета консультанта, учителю приходится искать такие формы влияния на совместную деятельность учащихся, при которых ошибка была бы тактично исправлена. Верный ли прием найдет учитель — это зависит от того, насколько знает педагог характер отношений школьников и недоразумений между ребятами. Здесь очень много оттенков и нюансов. Назовем самые типичные проявления нарушений нормальных отношений.

Школьник, выступающий в любых руководящих ролях — будь то ассистент, рецензент, руководитель кружка, член жюри в

общественном смотре знаний, особенно консультант — проявляет, как правило, максимализм в требованиях к своим подопечным, сверстникам или младшим, склонен занижать оценки устных ответов и письменных работ товарищей. Такое завышение требований, даже если оно проявляется равно ко всем, чаще всего и обижает подопечных, вызывает их обиду на консультантов, рецензентов, членов жюри в смотрах-конкурсах.

Нередко в своих оценках и требованиях школьник не умеет проявить индивидуальный подход к отдельным ученикам, учесть их предыдущий уровень знаний и темп продвижения, особенность конкретной ситуации, при которой предъявлялись требования (наличие большого количества посторонних; особое волнение подопечного, вызванное желанием не подвести товарищей; повышенная застенчивость, часто проявляющаяся в замедленном ответе, особенно в начале работы, до установления контакта с руководителем и т.п.).

Всему этому в полной мере не научишь даже постоянно работающих по предмету консультантов, не говоря уже о всех других школьниках, привлеченных временно в той или иной роли к контрольно-оценочным функциям. Поэтому в индивидуальной работе с консультантами нужно разъяснить им правильные критерии, помогать находить нужный уровень требований. И, конечно же, ни в коем случае не следует вступать в открытый спор, скажем, с жюри в ходе общественного смотра знаний.

К сожалению, нередко еще встречается формальное отношение руководителей-школьников к своим подшефным. Оно проявляется прежде всего в выполнении своей роли консультанта, члена жюри, ассистента по обязанностям, без проникновения в суть дела, без творческого к нему отношения, без интереса, без инициативы. Что скажет учитель, то сделают, но не больше, не меньше; ни на страницу больше положенного не прочитают; ни на минуту не задержатся; объяснят, но не попытаются выяснить, понятно ли их объяснение. Такие руководители стремятся поскорее отделаться от подопечных, да и вообще от исполнения своих обязанностей.

Не часто, но встречаются и такие школьники, которые ра-

ботают не столько для коллектива, сколько для себя: чтобы себя показать взрослым и товарищам, чтобы подчеркнуть свое превосходство над ними, чтобы утвердить себя за счет руководимого. Они стараются придумать вопрос потруднее и необычнее, чтобы лишний раз показать свою эрудицию, стремятся всегда сами, до того, как те, с кем они занимаются в группе, что-то поймут и сделают, поднять руку, попроситься отвечать. Таких консультантов в классе обычно не любят, старательные ученики уклоняются от работы с ними, а ленивые к ним стремятся, т.к. легко всегда спрятаться за их спину, прикрыть свое безразличное отношение к деятельности их повышенной активностью и стремлением всегда все делать за своих подопечных. С такого типа школьниками-руководителями можно и нужно работать: учитель может использовать их повышенное стремление заслужить его одобрение, похвалив не их самих, а тех, кому они умело что-то объяснили, помогли.

Да и в целом своевременное и тактичное вмешательство педагога в деятельность школьников-руководителей коллективной познавательной деятельности предполагает его одновременную работу с их подопечными. Такая работа невозможна без знания реального положения дел, без представления о возникающих трудностях и их причинах.

А трудностей немало. Иногда ученики убегают от консультантов, уклоняются от работы с ними. Первое свойственно, как правило, прежде всего подросткам, ученикам У-УП классов. Второе — старшим школьникам, которые порой не выполняют требований, пассивны в работе над заданиями, причем нередко не потому, что не могут или что-то непонятно, а в результате отсутствия волевого усилия, привычки уклоняться от всякой работы, требующей напряжения.

Иногда из-за максимализма требований консультантов подчиненные не работают, обидившись на несправедливость или потеряв веру в свои силы. Может быть и более глубокое неприятие консультанта, вызванное отсутствием уважения к нему или веры в его знания и возможности, в его справедливость, в его расположенность к себе, в его искреннее желание помочь. На-



конец, реже, но встречается и психологическая несовместимость отдельных учащихся в группе, в таком случае выход только один — менять группу и консультанта в ней.

Как и во всякой работе, в коллективной познавательной деятельности могут возникать и проявляться конфликты.

Конфликт, как правило, обнажает неблагополучие в отношениях, которое существовало и до этого, но в скрытом виде. Такое обнажение скрытых разногласий, взаимного непонимания, накапливающегося раздражения и напряжения иногда бывает необходимо, и поэтому педагогу не следует относиться к самому конфликту как явлению только отрицательному, стремясь во что бы то ни стало сгладить, оттянуть, замазать, замаскировать. Наоборот, педагогически разумное разрешение конфликта, ликвидирующее причины напряженных отношений, является выходом из создавшейся в коллективе неблагополучной ситуации.

Такое разрешение возможно при условии, что учитель хорошо знает ее причины и характер, действуя, таким образом, на основе достаточно полной и достоверной информации, позволяющей принять правильное решение. В противном случае результаты одного конфликта могут породить новые напряжения и недоразумения в коллективе, привести его не к сплочению, а к разрушению.

Педагогу важно знать, что конфликты, проявляющиеся в коллективной познавательной деятельности, могут быть результатом не только сложностей, связанных именно с этой деятельностью, но и недоразумений, возникших в других сферах жизни данного коллектива и отдельных его членов.

Например, с консультантом Мариной не захотел заниматься в группе ни один мальчик. Причина была связана не с ее особенностями как консультанта: мальчики игнорировали ее за то, что она во время своего дня рождения обидела одного из них.

Но причины значительной части конфликтов лежат, так сказать, внутри процесса совместной познавательной деятельности. Это и соперничество групп или отдельных консультантов, и зазнайство групп или отдельных учащихся, и приспособленчество группы или консультанта к учителю, к товарищам и в связи

с этими действия вопреки интересам коллектива, и подмена истинной совместной деятельности по получению знаний показухой, и видимость благополучия группы или консультанта за счет других, и отставание одной из групп от остальных из-за лени или неорганизованности, и т.п.

Конфликты могут возникать и между консультантом и группой, между отдельными членами внутри группы, между классом и жюри во время проведения общественного смотра знаний, между группой и учителем, консультантом и учителем.

Зная все это, учитель может осуществлять и индивидуальный подход к ребятам, т.е. то, что А.С.Макаренко называл индивидуальным коррективом по отношению к каждому.

#### Использованная литература

- Безрукова В.С. 1969. Проблемы структуры и деятельности пионерской дружины в аспекте теории управления. - Канд. дисс., М.
- Берналл Дж. 1956. Наука в истории общества. - Изд-во "Иностранная литература", М.
- Вайсбург А.А. 1973. Формирование общественного мнения в школьном коллективе. Йошкар-Ола.
- Вульффов Б.З. 1971. Педагогические проблемы деятельности организатора внеклассной и внешкольной работы. Канд. дисс., М.
- Калдерон Д. 1975. Педагогические проблемы совершенствования системы воспитательной работы со школьниками (на опыте НРБ). Канд. дисс., М.
- Куракин А.Т., Новикова Л.И. 1966. Путь к творчеству. М.
- Куракин А.Т. 1971. Об особенностях управления процессом воспитания подрастающего поколения. - Сб. Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. М.

- Куракин А.Т. 1973. Об использовании исследовательских методов в практике воспитания. Сб. "Измерения в исследованиях проблем воспитания", Тарту, ТГУ.
- Куракин А.Т., Новикова Л.И., Мудрик А.В. 1974. Идеи управления и повышение эффективности воспитательного процесса. - Сб. "Проблемы теории воспитания", ч. I, М.
- Мансуров Н.С. 1969. Управление групповым поведением. - Сб. "Материалы к 19-му Международному психологическому конгрессу", М.
- Мудрик А.В. 1970. Общение как объект педагогического исследования. - Сб. "Проблемы общения и воспитания", ч. I, Тарту, ТГУ.
- Новикова Л.И. 1971. Проблема управления школьным ученическим коллективом. - Сб. "Вопросы управления и руководство процессом воспитания школьников", М.
- Новикова Л.И. 1972. Проблема управления процессом развития личности ребенка в системе коллективных отношений. - Сб. "Ребенок в системе коллективных отношений". М.
- Новикова Л.И. 1973. О методологическом подходе в исследовании воспитательного коллектива. - Сб. "Измерения в исследованиях проблем воспитания", Тарту, ТГУ.
- "Проблемы общения и воспитания". Сб., ч. II, 1974, ред. Л.П. Буева, А.В.Киричук, Х.Й.Лийметс, А.В.Мудрик, Л.И.Новикова, И.С.Марьенко, Тарту, ТГУ.
- Семенов В.Д. 1972. Коллектив трудных подростков, его воспитательные функции и возможности. Канд. дисс. М.
- Уледов А.К. 1963. Общественное мнение советского общества. "Соцэкгиз", М.



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА.  
На русском языке. Тартуский государственный уни-  
верситет. ЭССР, г.Тарту, ул.Оликооли, 18. Ответст-  
венный редактор О.Н.Давыдова. Сдано в печать 25.  
08.75. Бумага ротаторная 30x42. 1/4. Печ. листов  
19,25 (условных 17,9). Учетно-изд. 16,45. Тираж  
1000. Зак. № 1056. МВ 05449. Типография ТГУ. ЭССР,  
ул. Пялсони, 14. Цена 1 руб. 13 коп.

I руб. 13 коп.